

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

*KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERITY JOURNAL OF
EDUCATION (KSU J ED)*



Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Ahmet KAYA

<u>Editör / Editor</u> Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI	<u>Editör / Editor</u> Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA
--	---

İstatistik Editörü:

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dil Editörü:

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Sekretarya

Dildar ÖZASLAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Seyit Ahmet GÜZEN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Ali Erkan KOÇAKGÖL (Yüksek Lisans Öğrencisi / MA Student)

Mizanpaj

Öğr. Gör. Ahat TEZCAN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

Teknik Destek

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN (Doktora Öğrencisi / PhD Student)

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Avşar Yerleşkesi 46100,
Kahramanmaraş

Telefon/Phone: +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt/Volume: 4 **Sayı/Issue:** 1 Haziran / June e-ISSN: 2619–9742

EDİTÖR KURULU

Prof. Dr. Niyazi CAN

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Mustafa YAZICI

Fen Eğitimi ABD

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Yusuf ERGEN

Sınıf Öğretmenliği ABD

Dr. Öğr. Üyesi Hatice DAĞLI

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 4. cilt 1. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde altı makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Nuri ERDEMİR, Ali KIŞ, Zeynel Abidin ERDEMİR *“Öğretmelerde Cinsiyete Göre Yaşam Doyumunun İncelenmesi Bir Meta-Analiz Çalışması”*, Seyit Ahmet GÜZEN, Ahmet KAYA *“Online Eğitim Sürecinde Lise Müdürlerinin Sergiledikleri Öğrenen Örgüt Davranışlarına İlişkin Nitel Çalışma”*, İbrahim AKDENİZ, Mehmet UZUN *“Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri”*, Samet KUŞCU, Cengiz ÖZMEN *“Nurettin Topçu’nun Fikir Dünyasında Çocuk ve Ahlak Eğitimi”*, Mustafa DEMİR, Ahmet ÇELİK *“7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”* Musa BARDAK, Nihat TOPAÇ *“Türkiye’deki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğretim Elemanları Açısından İncelenmesi”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Öğretmelerde Cinsiyete Göre Yaşam Doyumunun İncelenmesi Bir Meta-Analiz Çalışması <i>Investigation of Life Satisfaction in Teachers by Gender A Meta-Analysis Study</i> Nuri Erdemir, Ali Kış, Zeynel Abidin Erdemir	1-12
Online Eğitim Sürecinde Lise Müdürlerinin Sergiledikleri Öğrenen Örgüt Davranışlarına İlişkin Nitel Çalışma <i>High School Principals in the Online Education Process</i> Seyit Ahmet Güzen, Ahmet Kaya	13-44
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri <i>Teachers' Views on the Problems They have Experienced in Classroom Management During the Distance Education Process</i> İbrahim Akdeniz, Mehmet Uzun	45-75
Nurettin Topçu'nun Fikir Dünyasında Çocuk ve Ahlak Eğitimi <i>Child and Moral Education in Nurettin Topçu's World of Ideas</i> Samet Kuşcu, Cengiz Özmen	76-92
7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of 7th Grade Mathematics Curriculum According to Teachers' Opinions</i> Mustafa Demir, Ahmet Çelik	93-110
Türkiye'deki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğretim Elemanları Açısından İncelenmesi <i>Investigation of Teaching Staff of Preschool Teaching Undergraduate Program in Turkey</i> Musa Bardak, Nihat Topaç	111-139

Öğretmenlerde Cinsiyete Göre Yaşam Doyumunun İncelenmesi Bir Meta-Analiz Çalışması

Nuri Erdemir¹



Ali Kış²



Zeynel Abidin Erdemir³



Özet: Bu çalışmada amaç öğretmenlerde cinsiyetin yaşam doyumuna etkisi nedir sorusuna yönelik bir meta-analiz yapmaktır. Yaşam doyumunun cinsiyete göre etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için SOF analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada 17 araştırma analize eklenmiştir. Çalışmanın örneklemini 4152'i kadın ve 3275'i erkek toplam 7367 öğretmen oluşturmaktadır. Meta-analiz sonucunda REM göre istatistiksel olarak anlamlı ve kadınlar lehine küçük düzeyde (Cohen $d=0.20$) etki büyüklüğü saptanmıştır. Genel etki düzeyi açısından orta düzeyde heterojenlik olduğu görülmüştür ($Q=33,906$, $p=0,005$; $I^2=52.922$). Yayın yanlılığının anlaşılması için ilgili yöntemler kullanılmıştır ve yayın yanlılığına rastlanmamıştır. Ayrıca araştırmaların gerçekleştiği yıllara ilişkin yapılan moderatör analiz sonucunda etki büyüklüğü değerleri (CI -0,00793; 0,01692, $p>0,05$) hesaplanmıştır. Yıllar moderatörü için araştırmalar arası varyans istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($Q_b=0,50352$, $p>0,05$). Yani yıllar sentez sonucunu değiştirmiyor şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak yapılan bu meta-analiz çalışmasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı ve kadınlar lehine küçük düzeyde (Cohen $d=0.20$) etki büyüklüğü saptanmıştır. Bu konuyla ilgili yapılması planlanan araştırmalarda yaşam doyumunu düzeyinin erkek öğretmenlerde niçin düşük ve kadın öğretmenlerde niçin göreceli olarak yüksek olduğuna dönük nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

AnahtarKelimeler: Öğretmenler, Yaşam Doyumu, Cinsiyet, Meta-Analiz

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

12/05/2022

Accepted / Kabul Tarihi:

09/06/2022

Page numbers / Sayfa no:

1-12

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Erdemir, N., Kış, A., & Erdemir, Z. A. (2022). Öğretmenlerde cinsiyete göre yaşam doyumunun incelenmesi bir meta-analiz çalışması. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-12.

¹ Dr. Öğr. Görevlisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB/PDR ABD / Malatya

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB/EY ABD / Malatya

³ MA, Öğretmen, Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezi / Kahramanmaraş

Investigation of Life Satisfaction in Teachers by Gender A Meta-Analysis Study

Abstract

In this research, a meta-analysis was conducted to examine the life satisfaction of teachers by gender. This research was carried out with 17 researches. The sample consists of 7367 teachers, 4152 female and 3275 male. As a result of the meta-analysis, a statistically significant effect size was found in favor of women (Cohen $d=0.20$) compared to REM. There was moderate heterogeneity in terms of overall effect level ($Q=33,906$, $p=0,005$; $I^2=52.922$). For publication bias, Orwin Safe N Number, Egger test, Funnel plot, Begg and Mazumdar Rank Correlation methods were used and no publication bias was found. For the moderator of the years in which the studies were conducted, the variance between studies was not statistically significant ($Q_b=0,50352$, $p>0,05$). As a suggestion; qualitative research can be conducted on the difference between teachers' life satisfaction by gender.

Key Words: Teachers, Life Satisfaction, Gender, Meta-Analysis

Giriş

Canlılar içerisinde doğumdan itibaren yaşama uyum sağlamak ve yaşamı sürdürebilmek için uzun yıllar bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyan aynı zamanda öğrenebilme ve kendini geliştirebilme potansiyeli en yüksek olan canlı insanoğludur. Biyopsikososyal bir varlık olan insanoğlunun eğitim öğretim süreçleri yaşama gözlerini açtığı andan itibaren ailede başlar ve bu yaşantısı daha sonra anaokulundan yükseköğretime kadar uzanan ve uzun yılları kapsayan bir süreç olarak devam eder. İnsanların, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim süreçlerinde eğitim öğretimine doğrudan katkısı olan bireyler ise öğretmenleridir. TDK'ye (2022) göre öğretmen; muallim, muallime, hoca yani mesleği bilgi öğretmek olan kimse olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda, eğitim öğretimle birlikte yönetim süreçlerini de içeren özel bir ihtisas alanı tanımlanırken aynı kanunun ilgili maddesinde eğitim öğretim süreçlerinde kalitenin yükseltilebilmesi için "öğretmenlerin çalışma şartları düzenlenir" ifadesine yer verilmiştir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Yani yarınlarımızın teminatı olan bireylerin gelişim alanlarının yeterli ve sağlıklı geliştirilmesinde en büyük paya sahip birey öğretmenleridir. Öğretmenlerin çalışma şartlarının iyi olması ayrıca kendilerini iyi hissetmeleri eğitim ve öğretim süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır. Çalışma şartlarının yanı sıra öğretmenin meslekî doyumunu, yaşam amaçları, yaşam doyumunu gibi birçok değişken eğitim öğretim süreçlerini etkilemektedir. TDK'ye (2022) göre doyum; yetinme, tatmin, doyma işi, bazı istekleri giderme, yani eldekenden hoşnut olma durumu anlamlarına gelmektedir. Yani yaşam doyumunu bireyin yaşamından hoşnut olması, yaşamıyla yetinebilmesi, yaşamında bazı isteklerini giderebilmesi ve yaşamından tatmin olması şeklinde tanımlanabilir.

Günümüzde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de bireylerin yaşam doyumlarının artırılmasıdır (Myers ve Diener, 1995). Bireylerin yaşam doyumları birden fazla faktörden etkilenmektedir (Yetim, 1991). Bireyin yaşamının bütün boyutlarını içeren yaşam doyumunu (Şimşek, 2021) yaşam koşulları, yaşam amaçları ve bireysel özellikler etkilemektedir (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005). Alanyazında öğretmenlerde yaşam doyumunu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yaşam doyumunun medenî durum (Şahin, 2008;

Şahin, 2010; Akgün, 2015; Başaran, 2016) ve cinsiyet (Şahin, 2008; Şahin; 2010; Taş, 2011; Atasoy, 2014; Kıvılcım, 2014; Öztürk, 2014; Akgün, 2015; Kaçay, 2015; Ünal, 2015; Sarıdemir, 2015; Ergün, 2016; Yıldız, 2016; İzgiş, 2019; Akkuş, 2020; Aydoğdu, 2020; Akkaya, 2021 ve Öter, 2021) ile ilişkisini ele almışlardır. Yani alanyazında öğretmenlerde yaşam doyumunu ile cinsiyet üzerine yeterince nicel araştırmalara rastlanırken bu konuyla ilgili meta-analiz çalışmalarına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada amaç, öğretmenlerde “*cinsiyetin yaşam doyumuna etkisi nedir?*” sorusuna yönelik bir meta-analiz yapmaktır. Bu açıdan Türkiye’de hazırlanmış olan lisansüstü tezlerde öğretmenlerde cinsiyete göre yaşam doyumunu ele alan araştırmalardan hareketle meta-analiz yöntemi kullanılarak öğretmenlerde cinsiyetin yaşam doyumuna etkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Yöntem

Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmaktadır. Amaç Türkiye’de hazırlanmış lisansüstü tezlerde öğretmenlerde cinsiyete göre yaşam doyumunun incelenmesidir. Meta-analiz; üst analiz yani analizlerin toplanması anlamlarına gelmektedir. Aynı veya benzer konuda hazırlanmış farklı araştırmaların sonuçlarının toplanarak veya birleştirilerek genel bir sonuca ulaşmak için yapılan analiz anlamına gelmektedir (Petticrew ve Roberts, 2006; Cumming, 2012; Ellis, 2012; Dinçer, 2021).

Alanyazın Taraması

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’ndeki (YKBTM) veri bankası kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini 1988 - 2022 yılları arasında YKBTM’nde Türkiye’de öğretmenlerde yaşam doyumunu konusunda tamamlanmış izinli ve tam metin ulaşılabilir olan tezler oluşturmaktadır. YKBTM’de arama sözcüğü olarak “*Yaşam doyumunu*” kelimesi yazılarak 465 araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlar içerisinde öğretmen örnekleminde çalışılan 28’inde bu çalışma için uygun verileri içeren 17 araştırma analiz edilmiştir. Bu çalışmada örnekleme 4152’i kadın ve 3275’si erkek 7367 öğretmen oluşturmaktadır.

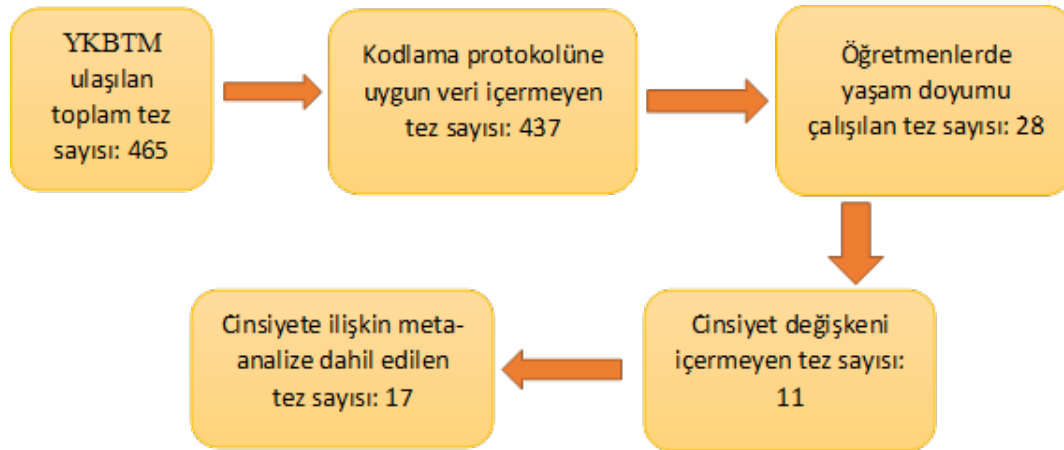
Meta-analiz kriterleri:

1. YKBTM’de tam metin erişilebilir olmalı.
2. Meta-analiz yapılabilmesi için sayısal verileri (örneklem, ortalama puan, standart sapma) içeriyor olmalı.
3. Çalışmalarda öğretmenlerde yaşam doyumunu düzeyleri cinsiyet açısından incelenmiş olmalı.
4. Örneklem grupları sadece Türkiye’den olmalı.
5. Araştırmalarda yaşam doyumunu ölçmeye yarayan ölçeklerden puan elde edilmiş olmalı.

Meta-analize alınan araştırmaların seçilme süreci akış diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Meta-analiz süreci akış diyagramı



Bulgular

Öğretmenlerde Cinsiyete Göre Yaşam Doyumunun İncelenmesi

Amaç, Türkiye’de hazırlanmış lisansüstü tezlerde öğretmenlerde cinsiyete göre yaşam doyumunun incelenmesidir. Yaşam doyumunun cinsiyete göre etki büyüklüğünü belirlemek için Standartlaştırılmış Ortalamalar Arası Fark (SOF) kullanılmıştır. Bu çalışma için uygun verileri içeren 17 araştırma analiz edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 4152’si kadın ve 3275’i erkek olmak üzere toplam 7367 öğretmen oluşturmaktadır. Rastgele etkiler modeline (REM) göre kadınlar lehine küçük düzeyde (Cohen $d=0.20$) ve istatistiksel olarak anlamlı etki büyüklüğü saptanmıştır. [$0.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.40] küçük düzey (Dinçer, 2021). Genel etki düzeyi açısından orta düzeyde heterojenlik olduğu görülmüştür ($Q=33,906$, $p=0,005$; $I^2= 52.922$).

Yayın Yanlılığı

Meta-analiz yapılan çalışmalarda sonuçları etkileyen faktörlerin başında yayın yanlılığı gelir. Sadece anlamlı fark bulunan araştırmaların dahil edilmesi ya da dahil etme kriterlerinin objektif olmaması yayın yanlılığına neden olmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Dinçer, 2021). Yayın yanlılığının anlaşılması için sırasıyla aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır.

Tablo 1

Yaşam Doyumu - Cinsiyet Değişkeni Yayın Yanlılığı için Örneklem Yeterliği Testi (Orwin's Fail-Safe N)

Değişkenler	Değerler
Gözlemlenen Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı	0,21178
“Önemsiz” Değeri için Std. Ort. Farklılığı	0,01000
Kayıp Çalışmalarda Std. Ort. Farklılığı Ort.	0,00000
Std. Ort. Farklılığı 0,01'in altında bir değere getirmek için gerekli çalışma sayısı	344,00000

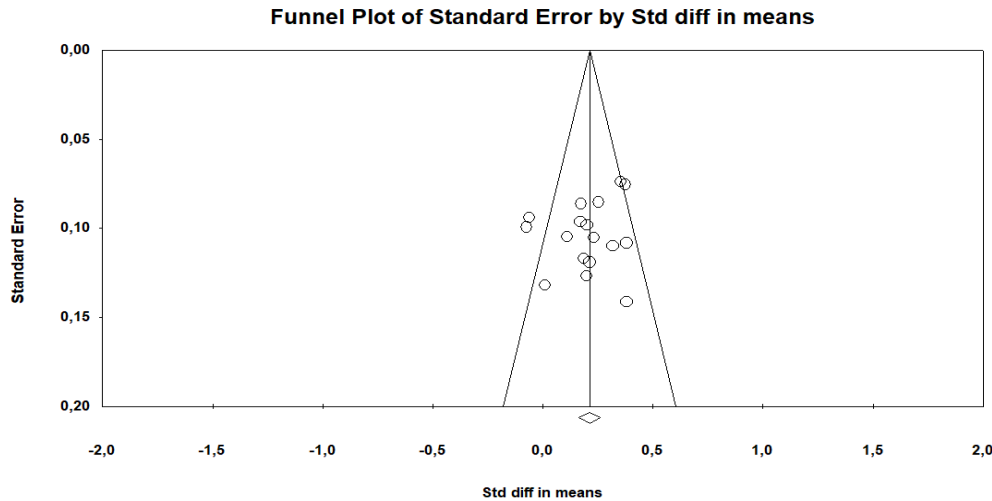
Bu çalışmada Orwin's Fail-Safe N=344 bulunmuştur. İlgili sonuca göre 0,21178 ortalama etki büyüklüğünün 0,01000 düzeyine ulaşabilmesi için 327 araştırmaya daha ihtiyaç vardır. Fakat meta-analize alınan 17 araştırma çalışma değişkenlerine uygun verileri içeren araştırmaların tamamıdır ve ulaşılan sonuç meta-analize eklenen araştırmaların 20 katından fazladır. 17 araştırmamanın haricinde 327 araştırmamanın daha dahil edilmesi mümkün değildir ulaşılan bu sonuç çalışmada yayın yanlılığı yoktur şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 2

Yaşam Doyumu - Cinsiyet için Yayın Yanlılığı Egger'in Regresyon Katsayısı

Egger'in Regresyon Katsayısı	Değerler
Sabit	-1,99254
Standart hata	1,98360
95% en düşük sınır (2-yönlü)	-6,22047
95% yüksek sınır (2- yönlü)	2,23539
t değeri	1,00451
sd	15,00000
P-değeri (1- yönlü)	0,16553
P-değeri (2- yönlü)	0,33106

Tablo 2'ye göre ($p=0,33106$) çalışma yayın yanlılığı yoktur şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca yayın yanlılığı olasılığı için Grafik 1'de huni saçılımı verilmiştir. Huni saçılımı grafiği, Y eksenini standart hata, X eksenini de etki büyüklüğü değerlerini göstermektedir.

Grafik 1*Yaşam Doyumu - Cinsiyet Etki Büyüklüğü Huni Saçılım Grafiği*

Meta-analizlerde çalışmaya dahil edilen araştırmaların yayın yanlılığının görsel bir özetini sunan (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009; Dinçer, 2021) huni saçılımı Grafik 1’de verilmiştir. Grafik 1’de bu çalışmadaki 17 araştırmanın çok büyük bir çoğunluğunun simetrik dağılım sergilediği görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen araştırmaların her birinin huni çizgilerinin içerisinde ve simetrik bir biçimde dağılması beklenir (Dinçer, 2021). Bu çalışmada yayın yanlılığı olması durumunda araştırmaların çoğunluğu dikey çizginin sadece bir bölümünde ve/veya huni şeklinin alt kısmına doğru toplanacaktı (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009).

Tablo 3’de yaşam doyumu - cinsiyet için yayın yanlılığı Begg ve Mazumdar sıra korelasyon katsayıları test sonuçları verilmiştir.

Tablo 3*Yaşam Doyumu - Cinsiyet Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyon Katsayıları*

Begg and Mazumdar Sıra Korelasyon katsayıları	Değerler
Kendall’in S istatistiği (P-Q)	-6,00000
Süreklilik düzeltmesi olmadan Kendall’in tau katsayısı	
Tau	-0,04412
Tau için z değeri	0,24716
P- değeri (1- yönlü)	0,40239
P- değeri (2- yönlü)	0,80479
Süreklilik düzeltmesi ile Kendall’in tau katsayısı	
Tau	-0,03676
Tau için z değeri	0,20596
P- değeri (1- yönlü)	0,41841
P- değeri (2- yönlü)	0,83682

Begg and Mazumdar Sıra Korelasyon katsayıları testinde ($p=0,83682$) çalışma yaygın

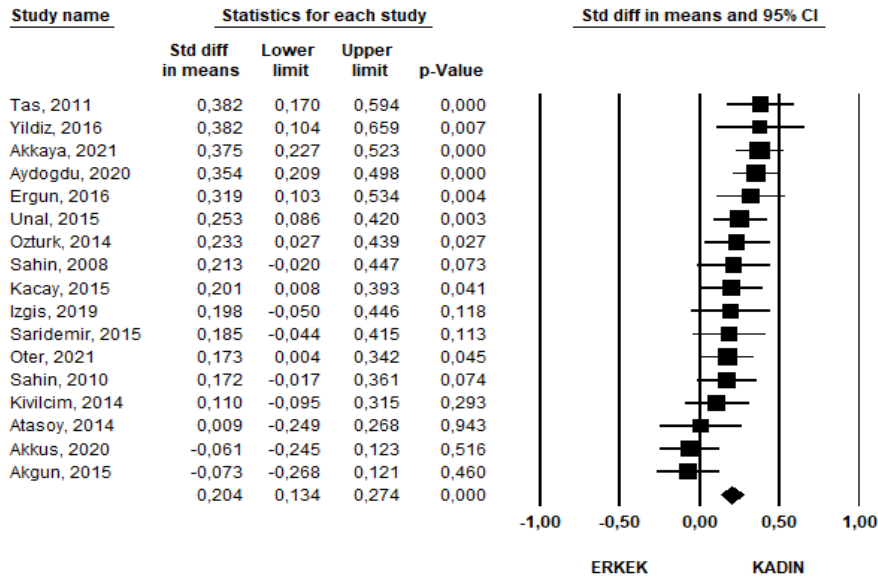
yanlılığı yoktur şeklinde değerlendirilebilir.

Temel Analiz Bulguları

Bu çalışmada temel amaç öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyi açısından kadınlar ve erkekler arasında farklılık olup olmadığını değerlendirmektir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde cinsiyetin yaşam doyumuna etkisi nedir? Grafik 2’de cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam doyumu etki büyüklükleri verilmiştir

Grafik 2

Yaşam Doyumu - Cinsiyet Etki Büyüklükleri Orman Grafiği



REM sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı ve kadınlar lehine küçük düzeyde (Cohen $d=0.20$) etki büyüklüğü saptanmıştır. [$0.15 \leq$ etki katsayısı (g ya da d) < 0.40] küçük düzey (Dinçer, 2021). Alt sınır 0,134 üst sınır 0,274, 4152’i kadın ve 3275’si erkek bu sonuç istatistiksel açıdan $p=0,005$ anlamlıdır ancak kadınlar lehine bir farkın olabileceği ve bu farkın küçük etki düzeyi aralığında olduğu söylenebilir. Bu çalışmada kadınların yaşam doyumu düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir.

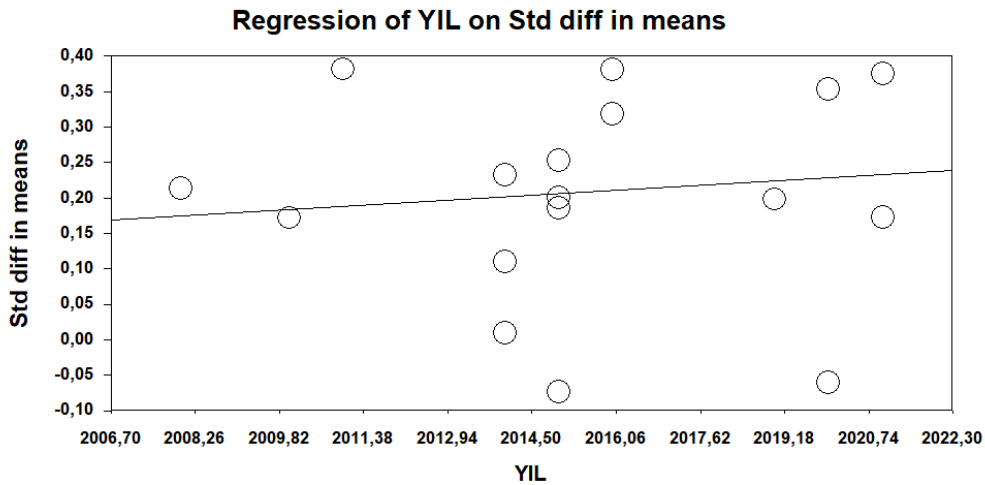
Tablo 7’de yaşam doyumu - cinsiyete ilişkin temel analiz ve heterojenlik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4*Yaşam Doyumu - Cinsiyet İçin Temel Analiz ve Heterojenlik Testi ve Q ve P İstatistiği*

Çalışma	Etki Büyüklüğü (d)	Standart Hata	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z Değeri	p
Sabit Etkiler Modeli	0,212	0,024	0,001	0,165	0,259	8,791	0,005
Rastgele Etkiler Modeli	0,204	0,036	0,001	0,134	0,274	5,704	

Tablo 4 incelendiğinde bu çalışmaya dahil edilen 17 araştırmanın REM göre ortalama etki büyüklüğü değeri 0,204; standart hatası (SE) 0,036; güven aralığı alt sınırı 0,134 ve üst sınırının 0,274 olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada heterojenlik testi $Q=33,986$ bulunmuştur ve $p=0,005$ ($p<.05$) heterojen bir yapı saptanmıştır.

Yaşam doyumu - cinsiyet değişkenine ilişkin uygulama yılı moderatörünün analiz sonuçları Grafik 3'te verilmiştir.

Grafik 3*Yaşam Doyumu - Cinsiyete İlişkin Uygulama Yılı Moderatörünün Analiz Sonuçları Grafiği*

Tablo 5'de yaşam doyumu - cinsiyet değişkeni için uygulama yılı moderatör analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5*Yaşam Doyumu - Cinsiyete İlişkin Uygulama Yılı Moderatörünün Analiz Sonuçları*

Karma Etkilere ait regresyon						
	Ort. ES	SE	Alt	Üst	z	p
Eğim	0,00450	0,00634	-0,00793	0,01692	0,70959	0,47796
Sabit	-8,85759	12,78122	-33,90832	16,19313	-0,69302	0,48830
Tau ²						
	Q	sd	p			
Model	0,50352	1,00000	0,47796			
Artık	33,48228	15,00000	0,00402			
Toplam	33,98580	16,00000	0,00546			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaların gerçekleştirildiği yıllara ilişkin ortalama etki büyüklüğü değeri (CI -0,00793; 0,01692, $p>0,05$) hesaplanmıştır. Araştırmaların gerçekleştirildiği yıl moderatöründe araştırmalar arası varyans istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($Q_b=0,50352$, $p>0,05$). Yani yıllar sentez sonucunu değiştirmiyor şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada “*öğretmenlerde cinsiyetin yaşam doyumuna etkisi nedir?*” sorusuna yönelik bir meta-analiz yapılmıştır. Yaşam doyumunun cinsiyete göre etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için SOF analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma için uygun verileri içeren 17 araştırma analiz edilmiştir. Çalışmanın örneklemini 4152’si kadın ve 3275’i erkek olmak üzere toplam 7367 öğretmen oluşturmaktadır. Meta-analiz sonucunda REM göre istatistiksel olarak anlamlı ve kadınlar lehine küçük düzeyde (Cohen $d=0.20$) etki büyüklüğü saptanmıştır. [$0.15 \leq \text{etki katsayısı (g ya da d)} < 0.40$] küçük düzey (Dinçer, 2021). Genel etki düzeyi açısından orta düzeyde heterojenlik olduğu görülmüştür ($Q=33,906$, $p=0,005$; $I^2=52.922$). Yayın yanlılığının anlaşılması için ilgili yöntemler kullanılmıştır ve yayın yanlılığına rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan moderatör analiz sonucunda yıllara ait ortalama etki büyüklüğü değerleri (CI -0,00793; 0,01692, $p>0,05$) hesaplanmıştır. Araştırmaların gerçekleştirildiği yıl moderatöründe araştırmalar arası varyans istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($Q_b=0,50352$, $p>0,05$). Yani yıllar sentez sonucunu değiştirmiyor şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerde yaşam doyumunu cinsiyet değişkeni açısından ele alan araştırmalarda (Taş, 2011; Öztürk, 2014; Kaçay, 2015; Ünal, 2015; Ergün, 2016; Yıldız, 2016; İzgiş, 2019; Aydoğdu, 2020; Akkaya, 2021 ve Öter, 2021) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu ve kadınların yaşam düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak (Şahin, 2008; Şahin, 2010; Atasoy, 2014; Kıvılcım, 2014; Akgün, 2015; Sarıdemir, 2015 ve Akkuş, 2020) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerde cinsiyete göre yaşam düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda ise cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı ve kadınlar lehine küçük düzeyde (Cohen $d=0.20$) etki büyüklüğü saptanmıştır. Bu konuyla ilgili yapılması planlanan araştırmalarda yaşam doyumunu düzeyinin erkek öğretmenlerde niçin düşük ve kadın öğretmenlerde niçin göreceli olarak yüksek olduğuna dönük nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmannın etik izinleri

Çalışmamızda “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesindeki kuralların tümüne uyulmuştur. Ayrıca “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” ile ilgili eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Kaynakça

*Meta-analize dahil edilen çalışmalar.

* Akgün, E. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

* Akkaya, H. (2021). *Şükran, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik sağlamlığın öğretmenlerin yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

* Akkuş, A. (2020). *Öğretmenlerin kişi-örgüt uyumunun iş-aile çatışması ve yaşam doyumuna etkisi* (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi - İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

* Atasoy, D, G. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri ve serbest zamana yönelik tutumları* (yüksek lisans tezi). Karadeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

* Aydoğdu, F. (2020). *Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı etkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başaran, D. (2016). *Medeni durumun öğretmenlerin benlik saygısı ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., and Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd. Pg:285

Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J. and Rothstein, H. (2013). (Çev. Dinçer, S.) *Meta-analize giriş*. Anı Yayıncılık.

Cooper, H., Hedges, L. V., and Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis (2nd edition)*. Russell Sage Publication.

Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. Routledge, Taylor and Francis Group.

- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. (3.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes. (5th edition)*. Cambridge University Press.
- * Ergün, B. (2016). *İş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki: öğretmenler üzerinde bir araştırma* (yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- * İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmenin algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumunu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi* (yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlilik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması* (yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., and Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Myers, D. G. and Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.ht> 05.05.2022 tarihinde erişildi.
- * Öter, Ö, M. (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumunu arasındaki ilişki* (Doktora tezi).. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- * Öztürk, Z, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile yaşam doyumunu arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Petticrew, M., and Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell Publishers Ltd.
- * Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve*

- bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi* (yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- * Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* (yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). Doyum. <https://sozluk.gov.tr/> 05.05.2022 tarihinde erişildi.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2022). Öğretmen. <https://sozluk.gov.tr/> 05.05.2022 tarihinde erişildi.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- * Yıldız, Z. (2016). *Teknik öğretmenlerde örgütsel stres kaynakları ile iş ve yaşam doyumu arasındaki ilişki* (yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Online Eğitim Sürecinde Lise Müdürlerinin Sergiledikleri Öğrenen Örgüt Davranışlarına İlişkin Nitel Çalışma

Seyit Ahmet Güzen¹



Ahmet Kaya²



Özet: Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemi sürecinin eğitim kurumlarında yaygın bir hale getirdiği online eğitim sürecinde lise müdürlerinin, öğrenen örgüt davranışlarının nedenleriyle birlikte derinlemesine incelenmesidir. Bu kapsamda, Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) ortaöğretim kurumlarında görev yapan 13 müdürden görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni (olgu bilim) kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan lise müdürlerinin Senge'nin Beş Disiplini kapsamında sistem düşüncesinin gerektirdiği bütüncül yaklaşımı sağlayacak davranışları tam olarak sergileyemedikleri, kişisel ustalık disiplininin gelişimi açısından gayret içerisinde oldukları ancak bu disiplini sağlayacak yeterli eğitim almadıkları, online eğitim süreci ve kurum personelleri hakkında zihinsel modellere sahip oldukları ve bu zihinsel modellerin varlığı konusunda kendilerini haklı buldukları, okullarında etkili bir paylaşılan vizyona sahip oldukları ve takım öğrenmesini önemseyip bu yönde davranışlar sergiledikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Pandemi, Öğrenen Örgüt, Online Eğitim

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

16/10/2021

Accepted / Kabul Tarihi:

28/05/2022

Page numbers / Sayfa no:

13-44

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Güzen, S. A., & Kaya, A. (2022). Online eğitim sürecinde lise müdürlerinin sergiledikleri öğrenen örgüt davranışlarına ilişkin nitel çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 13-44

¹ Doktorant, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD / Kahramanmaraş

² Doç. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi EBB/EY ABD / Kahramanmaraş

High School Principals in the Online Education Process

Abstract

The aim of this study is to examine in depth the learning organization behaviors of high school principals in the online education process, which the COVID-19 pandemic process has made common in educational institutions, together with the reasons. In this context, data were obtained from 13 principals working in secondary education institutions in the central districts of Kahramanmaraş (Dulkadiroğlu and Onikisubat) through interview forms. As a result of the analysis, it was concluded that the participants could not fully demonstrate the holistic approach required for systems thinking, they make an effort in terms of personal mastery discipline, but they do not have adequate training. They were assumed to have mental models and to feel justified in relation to those mental models, to have an effective shared vision, to care about team learning in their schools, and to demonstrate behaviors in that direction. According to the results, some suggestions were given in the conclusion part.

Key Words: COVID-19, Pandemic, Learning Organization, Online Education

Giriş

21. yüzyıl, içerisinde her an yeni olarak nitelendirilen ürünlerin, süreçlerin ve fikirlerin geliştirildiği ve yeniliklerin çok kısa bir süre içerisinde eskitildiği bir döneme sahne olmaktadır. Dünya artık küresel bir köy (McLuhan vd., 1968, s.31) olarak nitelendirilmekte ve dünyanın herhangi bir noktasında kanat çırpan bir kelebeğin yarattığı rüzgâr dünyanın başka bir ucunda fırtınaya sebep olabilmektedir (Ueda & Abraham, 2000). 2019 yılının Kasım ayında Çin’de ortaya çıkan ve Covid-19 olarak adlandırılan bir virüsün (Çin’de COVID-19 Pandemisi, 2022), tüm dünyayı etkisi altına alarak belki de hiçbir şeyin eskisi gibi olamayacağı bir dönemin kapılarını açtığı söylenebilir. Bu durum Türkiye’de de 2020 yılının Mart ayından itibaren başta eğitim sektörü olmak üzere hayatın hemen her alanında radikal değişimlere yol açmıştır. Yüz yüze eğitim süreci askıya alınmış ve eğitimlerin online (uzaktan) yapılmasına karar verilmiştir. Bu durumun, eğitim kurumları için radikal bir değişim olduğu söylenebilir.

Okullar, meydana gelen bu radikal değişimlere uyum sağlama aşamasında farklı süreçlerden geçmişlerdir. Uzaktan eğitimle ilgili çözüm önerileri üretilmeye başlansa da hâlâ online eğitim konusunda sıkıntı yaşayan okulların varlığı müşahade edilmektedir (Avcı ve Akdeniz, 2021; Erbaş, 2021; Erzen ve Ceylan, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Telli ve Altun, 2020). Uzaktan eğitime adaptasyon süreciyle ilgili olarak okullar arasında meydana gelen bu farklılıkların en önemli unsurlardan biri olarak *öğrenen örgüt* kavramı gösterilebilir.

Günümüzde daha sert rekabet, hızlı teknolojik gelişmeler ve değişen beklentiler nedeniyle örgütlerin *öğrenen örgütler* haline gelmesi her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Öğrenen bir örgütte, çalışanlar sürekli olarak bilgi yaratır, edinir ve aktarır; örgütlerinin öngörülemezliklere daha hızlı adapte olmasına yardımcı olur (Garvin vd., 2008.). Öğrenen örgüt, örgütsel faaliyetlerin etkin bir şekilde geliştirilmesinde öğrenmenin oynadığı rollere önem verir. Bunu, öğrenmeye teşvik eden bir vizyona ve örgütün vizyonuna doğru alınan yolda destekleyici bir öğrenme stratejisini sağlayarak gösterir (Serrat, 2017). Öğrenen örgütler hem yeni fikirler yaratırlar hem de yarattıkları bu fikirleri genele yayarlar; bunun yanında örgütteki öğrenmeyi engelleyecek unsurları tespit edebilir ve bu engelleri ortadan kaldırabilirler. Bunun aksi bir senaryoda yaratılan yeni fikirlerin örgüt için faydası olmayacaktır (Yeung vd., 1999).

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt kavramından ilk bahseden kişi olan Senge (1990), öğrenen örgütlerin beş disiplininde bahseder. Bunlar: “Sistem düşüncesi, kişisel uzmanlık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir.”

Sistem Düşüncesi: Sistem düşüncesi, bütünü görmek veya başka bir ifadeyle *büyük resmi görmek* diye ifade edilen olgularla ilişkilidir (Taggart, 2010). Temel olarak sistem düşüncesi, bir kişinin sistemdeki yalnızca belirli olayları görmek yerine, sistemlerdeki genel yapıları, kalıpları ve döngüleri görmeyi içeren geniş bir perspektiften bakmasına yardımcı olmanın bir yoludur. Sistem düşüncesi, örgütlerdeki sorunların gerçek nedenlerinin hızla belirlenmesine ve bunları çözmek için nerede çalışılacağına bilinmesine yardımcı olabilir. Bireysel yeterlilik, liderlik ve örgütsel kültür sistem düşüncesinin öncülleri olarak görülmektedir (Bui & Baruch, 2010).

Kişisel Uzmanlık: Senge (1990), kişisel uzmanlığın ilk basamağının karşılaşılan engellerden kurtulup hedeflere odaklanma olacağını ifade eder. Kişisel uzmanlık, manevî bir olgunluğa erişip dingin bir şekilde hayatta yaratıcı bir perspektiften bakıp bu perspektif çerçevesinde hareket etmektir. Bu beceri, hem örgüt liderine hem de örgüt üyelerine örgütün gelişimi için faydalı olan ne varsa tespit edip gerçekleri görmeyi sağlar. Kişisel uzmanlık becerilerine sahip üyelerden oluşan örgütler öğrenen örgüt olma hedefinde büyük avantaja sahiptirler (Tepeci ve Koçak, 2005).

Zihinsel Modeller: Zihinsel modeller, bilincin derinliklerine kadar inmiş varsayımlar, bu varsayımlarla geliştirilmiş genellemeler, hayata bakış perspektifini etkileyen ve bu bağlamdaki hamleleri yönlendiren imgelerdir (Senge, 1990). Bu nedenle örgüt içerisinde zihinsel modellerin yönetiminin öğrenen örgütler açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Örgüt liderinin veya örgüt üyelerinin geçmiş yaşantılarından edindiği tecrübeleri geleceğe taşıması ve olduğu gibi bu imgelere göre hareket etmesi öğrenen örgütün önündeki engellerden biri olarak görülmektedir. Zihinsel modellerin etkin bir şekilde yönetilmesi örgüt içi sağlıklı bir iletişim iklimini ve anlamın serbestçe akışını sağlar; takipçileri etkileme yönünde bir denge unsuru olarak görev yapar (Helvacı, 2005). Zihinsel modellerin sağlıklı yönetilmesi örgütün performansını olumlu yönde etkilerken aynı zamanda yeniliklerin öğrenilmesi için cesaret de verir (Şentürk, 2016).

Paylaşılan Vizyon: Paylaşılan vizyon, örgütte öğrenmenin meydana gelebilmesi için bir hedef ve bu hedefe varma doğrultusunda enerji meydana getirdiği için öğrenen örgütün önemli basamaklarından biridir. Liderin veya üyelerin kişisel vizyonlarından doğan paylaşılan vizyon kabul görmesi halinde bireysel vizyon olmaktan çıkıp örgütün ortak vizyonu haline gelir ve örgüt içerisinde bağlılığın artmasını sağlar (Taggart, 2010). Sağlıklı bir vizyon, hedefe ulaşma yolunda örgüt üyelerinin kendilerine emredildiği veya görevleri olduğundan değil içlerinden geldiği ve gerçekten istedikleri için çaba sarf etmelerini sağlar ve böylece hedefe giden yolda öğrenir ve başarılı olurlar (Senge, 1990). Böyle bir vizyon; şevkle, denemeler yaparak yeniliği ve dolayısıyla öğrenmeyi teşvik etme gücüne sahiptir (Smith, 2001). Paylaşılan vizyon disiplini kapsamında Galatasaray'ın 2000 yılında oynadığı UEFA final maçı örnek olarak verilebilir (FutbolTV, 2018). Söz konusu maçta, takımın en iyi oyuncusu kırmızı kart görmüş, Kaptan Bülent Korkmaz ise sakatlanmıştır ancak omzu çıktığı halde bandajlarla sardırarak oyuna devam etmiş ve neticede bu vizyon uğrunda sarf ettiği çaba takım arkadaşları tarafından da paylaşılmış ve UEFA kupası Türkiye futbol tarihinde ilk defa Türkiye'ye gelmiştir.

Takım Öğrenmesi: Örgütler kolektif yapılardır ve bu yapılarda meydana gelen öğrenme de kolektiftir. Örgütlerde tek başına bireysel öğrenme yeterli değildir. Üyelerin birlikte hedeflere ulaşabilmek için sağlıklı *diyalog* ve *tartışma* iklimi meydana getirmeleri ve bu iklimde fikirleri özgür bir şekilde dile getirmeleri; ortaya çıkan fikirleri bir arada değerlendirmeleri, en iyi fikirleri seçmeleri ve bu en iyiler arasından da örgüte en uygun

olanlarını seçip kararlaştırmaları takım öğrenmesi olarak ifade edilir (Taggart, 2010). Takım öğrenmesi örgüt için hayati bir öneme sahiptir çünkü günümüz modern örgütlerinde öğrenmelerin takım halinde meydana gelmesi temel amaçtır. Bu nokta, kavramların test edildiği hayati bir noktadır. Takımlar öğrenemezse örgüt öğrenemez (Senge, 1990).

Okullar *öğreten kurumlardır* ancak bu yönlerinin yanında *öğrenen örgütler* olmaları da -özellikle günümüzde- zorunluluk olarak görülmektedir. Okullar, kendi kendini yenileyen öğrenen örgütler haline gelmelidir. Öğrenen örgütler, insanların gerçekten arzu ettikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri sistemlerdir. Yeni ve kapsamlı düşünce kalıpları, kolektif düşüncenin serbest bırakıldığı ve insanların sürekli olarak birlikte nasıl öğreneceklerini öğrendikleri sistemlerde meydana gelebilir (Keefe & Howard, 1997). Öğrenim kurumları olan okullar, öğrenen örgütler olarak tasarlanabilir ve çalıştırılabilir. Diğer bir deyişle, okullar, zorunluluk olmadan öğrenme yönelimli bir yapının benimsenmesiyle yaratıcı hale getirilebilirler. Bunun başarılabilmesi için okul sistemindeki tüm paydaşların isteklerini ifade edebilmesini ve yeteneklerini keşfedip bu yetenekleri birlikte geliştirmesini gerektirir. Öğrenen bir okulda, klasik okul sisteminde birbirlerine şüpheyle yaklaşan paydaşlar- veliler, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, sendika üyeleri, okul sınırları içindeki ve dışındaki tüm paydaşlar- hem bireysel hem de toplumsal geleceklerinde ortak pay sahibi olduklarının farkındadırlar (Senge vd., 2012). *Öğrenci gelişiminin anahtarı eğitimcinin gelişmesidir*. Öğretmenlerin ve idarecilerin bilgi ve yeteneklerini sürekli olarak genişlettikleri bir okul sisteminin geliştirilmesi, sürdürülebilir okul gelişimi için gereklidir (Fullan, 1993, Akt. DuFour, 1997). Kools & Stoll (2016), OECD bünyesinde, bir okulun öğrenen örgüt olabilmesinin yollarını anlatmak için yazdıkları rehberde; *paylaşılan vizyonun geliştirilmesi, profesyonel öğrenmenin sağlanması ve desteklenmesi, ekip öğrenmesinin ve iş birliğinin desteklenmesi, araştırma, keşif ve yenilik kültürünün oluşturulması, bilginin toplanması ve alışverişi için entegre bir sistemin kurulması, dış çevre ve üst sistemlerden öğrenme, modelleme ve gelişen öğretim liderliği* başlıklarında önerilerde bulunmaktadır.

Okul müdürlerinden, yöneticilik vasıflarına sahip olmalarının yanı sıra okul liderliği vasfı da beklenmektedir. Okul liderlerinin değişimlere adapte olabilen, değişimleri yönetebilen, meydana gelen değişim kapsamında amaç ve hedefler belirleyerek bir vizyon oluşturan ve bu vizyonu öğretmen, veli ve öğrencileriyle de paylaşarak bu yönde motive

edebilen, katılımcı karar alma anlayışında olan liderlik vasıflarına sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Okulda örgütsel öğrenmenin başarılı olması için öğretmenlerin, öğrenmenin değerini sürekli bir kolektif süreç olarak tanıması önemlidir (Kurland vd., 2010). Senge'nin (1990) öğrenen örgüt olmanın köşe taşları olarak ifade ettiği 5 disiplininin okullarda etkin bir şekilde işletilmesinde liderliğin dolayısıyla okul müdürünün önemli bir rolü bulunduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okulunu öğrenen bir örgüt yapmak isteyen okul müdürünün, Senge'nin (1990) *yaratıcı gerginlik* kavramını tam anlamıyla kavraması ve işletmesi önemli görülmektedir. *The Path of Least Resistance* kitabının yazarı olan Robert Fritz, *Tension Seeks Resolution* (2015) başlıklı yazısında, bir liderin ilk ele alacağı konunun yaratıcı gerginlik olduğunu ve böylece bu gerginliğin çözümü için örgütte yollar aranacağını ifade eder. Fullan (2001, Akt. Ünal, 2016) örgütteki liderin davranışları ile öğrenen bir örgütün oluşturulması süreci arasında yakın bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir.

Okul müdürünün, okulu öğrenen örgüt yapabilmesinin diğer önemli bir unsuru olarak *örgüt kültürü* görülmektedir. Örgüt kültürü, bir örgütün kendisini başka örgütlerden farklı kılan ve örgüt üyelerini ortak bir zeminde bir arada tutan değerler sistemidir (Robbins & Judge, 2019). Liderlikten bahsedilen paragrafta belirtilen liderlik tarzlarıyla hareket eden bir okul müdürünün örgütünde kararların tartışıldığı sağlıklı bir tartışma zemininde katılımcı kararların alındığı, öğretmenler ve veliler tarafından sunulan önerilerin dikkate alındığı, ortak kararlar zemininde uzlaşılan bir örgüt kültürünü ve değerler sistemini sağlayacağı yüksek ihtimaller arasında düşünülmektedir. “Okul müdürü, çalışanlar arasında teşvik ve güven atmosferi sağlar, öğrencilerle etkileşim için saygılı bir hava oluşturur ve yeni anlayışların ışığında uygulamalarını değiştirmek için gönüllülük gösterir” (Ünal, 2016, s.81).

Bu çalışma kapsamında ulaşılabilen alan yazınla sınırlı olmak üzere incelenen çalışmalardan (Güzelgörür, 2017; Şentürk, 2016; Doğan ve Yiğit, 2015; Bilir, 2014) tarafından yapılan çalışmaların nitel araştırma yöntemi kullanılarak ve (Bil, 2018; Küsmüş, 2018; Durdağı ve Sezer, 2014; Erdem ve Uçar, 2013; Aksu, 2013; Turan, Banoğlu ve Peker, 2012; Balay, 2012; Turan vd., 2011; Gizir, 2008; Günbayı ve Akdeniz, 2007, Güçlü ve Türkoğlu, 2003) tarafından yapılan çalışmaların ise nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen hiçbir araştırmanın online eğitim sürecinde müdürlerin

sergilediği öğrenen örgüt davranışlarına yönelik olmadığı anlaşılmıştır. Bu yönüyle araştırmadan elde edilecek bulguların online eğitim sürecine *müdürlerin gözünden daha yakından bakma imkânı* sunacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Lise müdürlerinin *sistem düşüncesi* disiplini bağlamındaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise müdürlerinin *kişisel uzmanlık* disiplini bağlamındaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise müdürlerinin *zihinsel modeller* disiplini bağlamındaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise müdürlerinin *paylaşılan vizyon* disiplini bağlamındaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise müdürlerinin *takım halinde öğrenme* disiplini bağlamındaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Lise müdürlerinin *öğrenen örgüt* bağlamında genel davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lise müdürlerinin online eğitim süreci bağlamında sergiledikleri öğrenen örgüt davranışlarını müdürlerin görüşleri doğrultusunda belirlemeye yönelik olan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışır (Merriam, 2015). Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden *fenomenoloji (olgu bilim)* deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseni, bir olgu veya kavramla ilgili olarak yaşanmış deneyimlerin toplanması ve daha sonra tüm bu deneyimlerin ortak yönlerinin tanımlanıp, bahse konu olgu veya kavramla ilgili bütüncül bir betimleme yapılmasıdır (Creswell, 2016, s. 193).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Kahramanmaraş merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) bulunan 66 ortaöğretim kurumu müdürü oluşturmaktadır. Çalışmanın

örneklemine ise evren içerisindeki okullarda görev yapan 13 lise müdürü oluşturmaktadır. Fenomenoloji araştırmalarında örneklem büyüklüğüne ilişkin genel eğilim örneklemin 10 kişi olmasıdır (Creswell, 2016). Örneklemin belirlenmesinde *amaçsal (amaçlı) örnekleme* yöntemi ve bu yöntemin de *maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling)* stratejisi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına uygun bilgilerin zengin olduğu düşünülen durumların seçilerek zengin bir araştırma yapılabilmesine imkân sağlar (Büyüköztürk vd., 2017). Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinde ise farklı özelliklere sahip ve incelenen probleme dair farklı verilerin ortaya çıkacağına inanılan örneklem seçime dahil edilmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2017). Örneklem seçilirken, evrende mevcut bulunan ortaöğretim kurumlarının türlerine göre bir sayım yapılmış ve sayıca en fazla olan kurum türüne ait daha fazla örneklem seçilmiştir. Yani evrende en fazla bulunan kurum türü Anadolu liseleri olduğundan bu kurum türüne ait daha fazla sayıda örneklem seçilmiştir. Bu yolla tüm ortaöğretim türlerinin çalışmaya dahil edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca birden fazla seçim yapılan türdeki kurumlar seçilirken sadece kız veya sadece erkek öğretimi yapan kurumların da örnekleme dahil edilmesine, çeşitlilik elde edebilmek amacıyla, dikkat edilmiştir.

Katılımcılar gizlilik nedeniyle *M1, M2, M3...M13* şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların 12'si erkek ve 1'i kadındır. Katılımcıların 12'si evli ve 1'i bekârdır. 1 katılımcı 30-34, 2 katılımcı 35-39, 5 katılımcı 40-44, 5 katılımcı ise 45-50 yaş aralığındadır; yaş ortalamaları 42'dir (en düşük: 34- en yüksek:50). Katılımcıların 8'i lisans ve 5'i ise yüksek lisans mezunudur. 6 katılımcı Anadolu lisesi, 3 katılımcı meslek lisesi (1'i kız meslek), 2 katılımcı fen lisesi ve 2 katılımcı da imam hatip lisesi (1 kız 1 erkek İHL) müdürüdür. Katılımcıların yöneticilikteki kıdemlerinin ortalaması 10 yıldır (En düşük: 5 – en yüksek:18). Okuldaki öğretmen sayılarının ortalaması yaklaşık 40'tır (En düşük: 22 – en yüksek:60).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş *yarı yapılandırılmış görüşme formu* kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda hem sabit sorular mevcuttur hem de görüşme esnasında görüşülen kişinin kendisini daha iyi ifade edebilmesi ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için açık uçlu sorular sorulabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Diğer yöntemlerle yapılan araştırmalarda elde edilemeyecek

bilgiler bu yöntemle elde edilebilir (Al, 2015). Pandemi dönemindeki kısıtlamalar nedeniyle görüşme formu *Google forms* aracılığıyla katılımcılara gönderilmiş ve sorulara mümkün olduğunca derinlemesine tespitler yapılmasına imkân verecek şekilde cevaplar vermeleri istenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi online sistem yardımıyla veri toplama yöntemi katılımcılara pratik olarak ulaşabilme imkânı, zaman ve mekândan bağımsız iletişim ve araştırmaya istekli olanların katılımındaki avantajlarından dolayı hem dünya genelinde hem de Türkiye’de -özellikle pandemi döneminin de yol açtığı kısıtlamalar sebebiyle- çok kullanılan bir yöntemdir (Çeliköz & Erişen, 2017).

Görüşme için, demografik bilgilerin sorulduğu sorular hariç on üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, iki Türk dili ve edebiyatı öğretmeni tarafından incelenip dil ve imla açısından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ayrıca ölçme ve değerlendirme uzmanı ve alandan bir uzmanca da incelenmiş ve son halini almıştır.

Görüşme formundaki soruların hangi disiplin kapsamında sorulduğuna dair tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo1

Görüşme formundaki soruların temsil ettiği disiplinler

<i>Disiplin</i>	<i>Sorular</i>
Sistem Düşüncesi	1-3
Kişisel Uzmanlık	4-5
Paylaşılan Vizyon	6-9
Zihinsel Modeller	10-11
Takım Halinde Öğrenme	12-13

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizinde *betimsel analiz* kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2016) betimsel analiz, elde edilen verilerin yorumlanıp daha önceden belirlenmiş olan temalar çerçevesinde özetlenip yorumlanması esasına dayanır. Görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden ana temalar çerçevesinde yorumlamalar yapılır ve bu yorumlar özetlenerek okuyucuya aktarılır. Ayrıca katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıtabilmek için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmada sunulur.

Araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmaya ilişkin yöntem ve araştırma sürecinde izlenen aşamalar açıkça belirtilmiş; araştırma kapsamında

elde edilen ham veriler muhafaza edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğinin artırılabilmesi için araştırma sorularının açık, anlaşılır ve yönlendirme içermemesine dikkat edilmiş, araştırma soruları kapsamında veriler amaca uygun olarak toplanmaya gayret edilmiş, görüşme formu dört uzman tarafından incelenerek son şeklini almıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada ana temalar *Senge'nin Beş Disiplini*'dir. Bu temaların kapsamına göre hazırlanan ve Tablo 1'de verilen sorulardan her disiplin için sorulan tüm sorular birlikte değerlendirilip ortak kodlar belirlenmiş ve bu kodlar yorumlanmıştır. Bu kodlamalar yoluyla elde edilen verilerin temelinde bulunan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Disiplinlere ilişkin analizler tamamlandıktan sonra tümevarım yöntemiyle lise müdürlerinin ve dolayısıyla liselerin öğrenen örgüt davranışlarına ilişkin genel açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrenen örgüt disiplinlerinden olan *sistem düşüncesi*, sistemi oluşturan bölümleri ayrı ayrı değerlendirmek yerine sistemin tüm bölümlerine bakarak bütüncül bir değerlendirme yapmaktır. Bu kapsamda görüşme sorularınının 1,2 ve 3. sorularda sırasıyla *online derslere katılım ve derslerin işlenmesinin takibi, online derslere katılım ve derslerin işlenmesinin sağlanması ve online derslerde meydana gelecek aksaklıkların tespiti ve önlemler* konularında sorular sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 2., Tablo 2.1. ve Tablo 2.2.'de özetlenmiştir.

Tablo 2

Online derslerin işleyişi ve katılımını kontrole ilişkin davranışlar ve frekans dağılımları

*Tema-1: Sistem**Düşüncesi*

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
EBA (Eğitim Bilişim Ağı) raporları	M-2, M-3, M-6, M-8, M-9, M-10, M-11, M-12, M-13	8
Öğretmen dönütleri	M-2, M-4, M-8, M-9, M-10, M-13	6
Veli dönütleri	M-2, M-3, M-9	3
Öğretmen ve veli toplantıları	M-2, M-3, M-9	3
Öğrenci görüşmeleri	M-2, M-9, M-12	3
Whatsapp grupları	M-7, M-9	2
Kontrol mekanizmaları	M-1	1
Öz-değerlendirme	M-9	1
Motive edici içerikler	M-7	1
Toplam		28

Tablo 2 İncelendiğinde, müdürlerin online derslerin işleyişi ve katılımını kontrol noktasında en fazla sergiledikleri davranış EBA'dan alınan verilerdir. Öğretmen dönütleri en fazla faydalanılan ikinci faktördür. Veli dönütleri ve öğrenci görüşmeleri de bu yönde sergilenen diğer davranışlardandır.

Tablo 2.1

Online derslerin işleniş ve katılımının sağlanmasına ilişkin davranışlar ve frekans dağılımları

Tema -1: Sistem Düşüncesi

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
Öğrenci görüşmeleri	M-4, M-6, M-8, M-9, M-10, M-12, M-13	7
Veli desteği	M-3, M-4, M-5, M-6, M-7, M-8, M-9	7
Öğretmenlere rehberlik	M-4, M-5, M-9, M-13	4
Whatsapp grupları (öğrenci)	M-2, M-3, M-4, M-13	4
Ödül sistemi	M-9	1
Materyal geliştirme	M-9	1
Öğrenci memnuniyet anketi	M-9	1
Katılımı önemsetmek	M-1	1
Toplam		26

Tablo 2.1 incelendiğinde online derslerin işleyişi ve katılımının sağlanması yönünde okul müdürlerinin en çok sergiledikleri davranış veli desteği ve öğrenci

görüşmeleridir. Öğretmenlere rehberlik yapmak ve Whatsapp öğrenci grupları davranışının da en sık sergilenen başka davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.2

Online derslerde meydana gelebilecek aksaklıkların tespiti ve giderilmesine ilişkin davranışlar ve frekans dağılımları

Tema-1: Sistem Düşüncesi

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Alternatif uygulamalar	M-2, M-3, M-4, M-5, M-6, M-7, M-8, M-9, M-13	9
Öğrencilere donanım desteği	M-8, M-9, M-12,	3
Teknik destek	M-5, M-10,	2
Anlık iletişimle öğrenci bilgilendirmesi	M-1, M4	2
Telafi dersleri	M-6, M-11	2
Sistem kullanımı kursu	M-9	1
Toplam		19

Tablo 2.2 incelendiğinde, online ders sisteminde meydana gelebilecek aksaklıkların tespiti ve giderilmesine ilişkin en sık bahsedilen davranış farklı online ders uygulamalarının kullanılması olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilere donanım desteği, teknik destek ve anlık iletişim ise en sık sergilenen diğer davranışlar olmuştur.

Aşağıda, bazı müdürlerin sistem düşüncesi davranışlarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar olduğu gibi verilmiştir:

M-2: “Eba sistemi üzerinden takip. Öğretmen ve velilerle online toplantılar. Derse katılmayan öğrencileri takip etme. Derse katılmayan/katılmayan öğrencilerle görüşmeler yapmak. Öğretmenlerden ders sonu Google form üzerinden bilgi almak. Zümre başkanları ile uzaktan eğitim sürecini genel olarak değerlendirmek.”

M-9: “(...) Okul idaresi olarak 1-Resmi görevimiz 2-Yönetici sorumluluğumuz 3-okulun hedef ve amaçlarına hizmet 4- Denetim mekanizmasının gerekliliği 5- Veli ve öğrenci memnuniyetini devam ettirme okula olan güven duygusunu pekiştirme 5- öğrenci ve öğretmenin okula ve eğitimle olan bağını sağlam tutma.”

M-6: “Çevrimiçi toplantılar ve veli desteği Ayrıca uygulama istatistiklerinden takip ederek girmeyen öğrencileri girmesini sağlıyoruz.”

M-12: “Öğrencilerimizin katılımını arttırmak amacıyla canlı ders katılımı ile ilgili anket yaptırıp anketin sonucuna göre çalışmalar yaptırıldı.”

M-3: “Ebada sıkıntı olursa anında sanal sınıf uygulamasından ders işliyoruz. Amaç eğitim öğretimde kesintiyi minimize etmek.”

Öğrenen örgüt disiplinlerinden bir diğeri *kişisel uzmanlık* disiplinidir. Bu disiplin, kendini sürekli geliştirmeyi, sürekli arayış içerisinde olmayı, pürüzleri giderebilmeyi gerektirir. Bu kapsamda görüşme sorularının 4 ve 5. sorularında sırasıyla *online eğitim sistemi hakkında alınan eğitimler ve yeterlilik ile online derslerin planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesindeki yöntemler* konularında sorular sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 3 ve Tablo 3.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 3

Online eğitim sistemiyle ilgili alınan eğitimler ve yeterliliğe ilişkin davranışlar ve frekans dağılımları

Tema-2: Kişisel Uzmanlık

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
Yeterli seviyede	M-2, M-3, M-4, M-5, M-6, M-7, M-8, M-9, M-10, M-11, M-12	11
Sürekli gelişim	M-2, M-3, M-7, M-8, M-9, M-10, M-11, M-12	8
Kendi kendine öğrenme	M-1, M-3, M-4, M-6, M-11, M-13	6
Bakanlık eğitimleri	M-1, M-10, M-12,	3
İnternet kaynakları	M-3, M-9, M-12	3
Meslektaş yardımı	M-8, M-11	2
Doğaçlama	M-12	1
Toplam		34

Tablo 3. incelendiğinde müdürlerin online eğitim sistemiyle ilgili kendilerini yeterli gördükleri ve kendilerini sürekli geliştirdikleri görüşü hâkimdir. Gelişim sürecinde en çok sergilenen davranış kendi kendine öğrenme olmuştur. Bakanlık eğitimleri, internet kaynakları, meslektaşlardan alınan yardım ve doğaçlama, sergilenen diğer davranışlardır.

Tablo 3.1

Online eğitim sürecine ilişkin davranışlar ve frekans dağılımları

Tema-2: Kişisel Uzmanlık

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Bakanlık mevzuatı	M-1, M-4, M-5, M-6, M-8, M-9, M-10, M-11, M-12, M-13	10
Okul ders programı	M-3, M-5, M-6, M-8, M-10, M-11, M-12, M-13	8
İnisiyatif alma	M-4, M-9, M-10	3
Okul Ar-Ge Birimi	M-9	1
Kaynak tespiti ve temini	M-9	1
Etkin rehberlik servisi	M-9	1
Uzaktan eğitim stüdyosu	M-9	1
Toplam		26

Tablo 3.1 incelendiğinde müdürlerin online eğitim sisteminin planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak bakanlık mevzuatını takip ettikleri, öğretmen programları hazırladıkları anlaşılmaktadır. Bunun haricinde inisiyatif olarak farklı yöntemler izleyen müdürler de bulunmaktadır.

Aşağıda, bazı müdürlerin kişisel uzmanlık davranışlarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar olduğu gibi verilmiştir:

M-4: *“Herhangi bir eğitim almadım kendi kendine öğrenme”*

M-8: *“Bu zaman zarfında gerek teknolojik olarak gerekse de yöntem olarak sürekli ilerleme sağlanmaya çalışıldı sosyal medyada Meslektaşlarımızla ve uzman kişilerle görüşerek öğrencilerimizin de durumu dikkate alınarak çözüm aranmaya çalışıldı.”*

M-13: *“Online derslerle ilgili uygulamaları takip ettim.(...)”*

M-9: *“Bu bir ekip işidir. Çok yönlü bir süreç Her bir yönü belli kişilere adeta zimmetlenerek yürütüyoruz. Rehberlik servisi önemli görevler düşüyor. Zümre başkanlarına önemli görevler düşüyor. Okulumuzda ARGE veya proje birimi var ise işler halde ise iş daha kolaylaşır.(...) Eğitim bir süreç ve ekip işidir.”*

Öğrenen örgüt disiplinlerinden *paylaşılan vizyon* disiplini, kişisel vizyonlardan meydana çıkar. Lider, örgüte dair vizyonunu üyelerle paylaşır ve üyelerin örgüte olan bağlılıkları artar. Böylece öğrenmeler, zorunluluk olmaktan çıkıp bir istek haline gelirler. Paylaşılan vizyon öğrenme için gereken güdülenmeyi sağlar. Bu kapsamda görüşme sorularının 6,7, 8 ve 9. sorularında -online eğitim kapsamında- sırasıyla *okulun geleceği*,

öğretmenlere açıklanan amaçlar, öğretmenlere açıklanan hedefler ve amaç ve hedeflerle ilgili öğretmenlerden alınan dönütler konularında sorular sorulmuş ve alınan cevaplar

Tablo 4, Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3.'te özetlenmiştir.

Tablo 4

Online eğitim kapsamında okulun geleceğiyle ilgili görüşler ve frekans dağılımları

Tema-3: Paylaşılan Vizyon

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Eğitim performansında düşüş	M-1, M-3, M-4, M-5, M-8, M-10, M-12, M-13	8
Yüz yüze eğitime geçilmeli	M-3, M-4, M-5, M-8, M-10, M-13	7
Olumlu görüş	M-2, M-6, M-7, M-9	4
Geleceğe etkisi şimdiden bilinemez	M-11	1
Toplam		20

Tablo 4. incelendiğinde, araştırmaya katılan okul müdürlerinin genel olarak online eğitim kapsamında net bir gelecek vizyonuna sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. 7 katılımcı, eğitim performanslarında düşüş yaşanacağını ve online eğitimin yüz yüze eğitim gibi etkili olmadığını ve dolayısıyla yakın bir gelecekte yüz yüze eğitime geçileceğini umduklarını ifade etmişlerdir. Sadece 3 katılımcı müdür olumlu görüş bildirirken 1 katılımcı müdür ise online eğitimin okulun geleceğine etkisinin şimdiden bilinemeyeceğini ifade etmiştir.

Tablo 4.1

Online eğitim kapsamında öğretmenlere açıklanan amaçlar ve frekans dağılımları

Tema-3: Paylaşılan Vizyon

Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Kazanımların kavratılması	M-1, M-3, M-4, M-6, M-9, M-13	6
Eğitimde süreklilik	M-1, M-5, M-9	3
Merkezi sınavlara hazırlık	M-9, M-12, M-13	3
Online eğitimin önemi	M-9, M-10,	2
Bakanlık yazılarının paylaşılması	M-7	1
Sosyal ve kültürel hedefler	M-9	1
Öğrenci aktivitelerini sürdürmek	M-13	1
Farklı öğretme teknikleri	M-11	1
EBA Kullanımı	M-12	1
Tekrarların önemi	M-13	1
Değişime ayak uydurmak	M-2	1
Toplam		21

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin öğretmenlerine okulun

online eğitim sürecinin amaçları hakkında açıkladığı amaçlar arasında en fazla frekansa sahip olan amaç kazanımların kavratılmasıdır. Eğitimde süreklilik ve merkezi sınavlara hazırlık amaçları ise ikinci en çok açıklanan amaçlar arasındadır. Bunların dışında hemen hemen her katılımcının farklı amaçlar açıkladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2

Online eğitim kapsamında öğretmenlere açıklanan hedefler ve frekans dağılımları

Tema-3: Paylaşılan Vizyon

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
Kazanımların kavratılması	M-2, M-3, M-4, M-5, M-8, M-13	6
Kesintisiz eğitim	M-3, M-5, M-6, M-7, M-9, M-12	6
Derslere Katılım	M-6, M-7, M-8, M-9, M-10, M-13	6
Verimli ders ortamı	M-8, M-10	2
Merkezi sınavlara hazırlık	M-3, M-9	2
Hedef belirlenmedi	M-1	1
Kişisel gelişim	M-7	1
Toplam		24

Tablo 4.2 incelendiğinde, katılımcı müdürlerin online eğitim kapsamında öğretmenlere açıkladığı hedefler arasında kazanımların kavratılması, kesintisiz eğitim ve öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanması en yüksek frekansa sahip hedefler arasındadır. 1 katılımcı haricinde tüm müdürlerin online eğitime ilişkin hedefler açıkladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3

Online eğitim kapsamında amaç ve hedeflere verilen öğretmen dönütleri ve frekans dağılımları

Tema-3: Paylaşılan Vizyon

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
Olumlu dönüt	M-2, M-3, M-5, M-6, M-8, M-9, M-10, M-12, M-13	9
Olumsuz dönüt	M-1, M-4, M-7, M-11,	4
Toplam		13

Tablo 4.3. incelendiğinde katılımcı müdürlerin okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürleri tarafından kendilerine açıklanan amaç ve hedeflere karşı genel itibarıyla olumlu dönütler verdikleri anlaşılmaktadır. 4 okulun müdürü, öğretmenlerinden aldıkları dönütlerin olumsuz olduğunu ifade etmiştir. 9 müdür ise olumlu dönütler aldıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda, bazı müdürlerin paylaşılan vizyon davranışlarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar olduğu gibi verilmiştir:

M-1: “*Derslere uzaktan eğitim sürecinde katılım oranı düşük bu durumun ileride Okulun eğitim kalitesini başarısını düşürecek.*”

M-8: “*Bizim veli potansiyelimiz dezavantajlı kesim olduğu için online dersler performans açısından yeterli olmuyor çünkü imkanı olan öğrenci azdır ve diğer öğrenciler derslerden geri kalmaktadır.(...)*”

M-11: “*Bu süreçte tam manasıyla online derslerin okulumuzun geleceğinde etkisinden pek söz edemeyiz.*”

M-2:” *Dünyanın büyük bir değişim sürecinde olduğunu buna ayak uydurmamız gerektiğini. Artık eğitimde mekan ve zamanın eskisi kadar önemli olmadığını , Her an ve her yerde eğitim olabileceğini söyledim*”

M-1: “*Herhangi bir hedef belirlenmemiştir.*”

M-7: “*Canlı ders katılım oranını arttırmak. Öğretmenler bu süreçte iletişim teknolojileri ile ilgili kendilerini geliştirici faaliyetlere katılmaları önerilmiştir.*”

M-9: “*Amacımız durağan olan bu süreçte öğrenciyi olabildiğince aktif ve diri tutmak. Üniversite sınavlarına verimli hazırlanmak. Öğrencilerle sosyal ve gönül bağımızı diri tutmak.*”

M-8: “*Süreç uzadıkça sorunlar çoğalıyor. Bunun farkındayız. Ama uyguladığımız yöntemlerden hiç şikayet almadık. Yeniliklere açığız.*”

M-1: “*Herhangi bir dönüt yok.*”

M-7: “*Çok iyi değil*”

Öğrenen örgüt disiplinlerinden *zihinsel modeller* disiplini, insanların zihnine işlemiş, eski yaşantıların da etkisi bulunan varsayımlardır. Bu varsayımlar verilecek kararlara da etki ederler. Bu kapsamda görüşme sorularının 10 ve 11. sorularında -online eğitim kapsamında- sırasıyla *online eğitimin başlangıcı ile şimdiki durum arasındaki yargılar* ve *online derslerin işlenmesinde yaş ve kıdeme dair ilk yargılar ile şimdiki yargılar* konularında sorular sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 5 ve Tablo 5.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 5

Online eğitimle ilgili yargılara ait görüşler ve frekans dağılımları

Tema-4: Zihinsel Modeller

<i>Kodlar</i>		<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
<i>İlk yargı</i>	<i>Mevcut yargı</i>		
Endişe ve bilgi eksikliği	Olumlu değişim	M-1, M-2, M-4, M-6, M-7, M-11, M-13	7
Endişe	Endişe devam ediyor	M-3, M-8, M-10, M-12	4
Online eğitim belli bir yaş sınırı üstüne hitap etmeli	Yargı devam ediyor	M-9	1
Endişe yoktu	Olumlu değişim	M-5	1
Toplam			13

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ($f:7$), online eğitimle ilgili yargılarının online eğitim sürecinin başlama aşamasında olumsuz olduğu ve ön yargılarının bulunduğu ancak daha sonraki süreçte bu yargıların olumlu olarak değiştiği anlaşılmaktadır. 4 müdürün ise süreç içerisinde olumsuz yargılarında herhangi bir değişim meydana gelmediği anlaşılmaktadır. 1 müdür, sürecin başlarında da herhangi bir ön yargısının bulunmadığını ifade etmiştir. 1 müdür ise online eğitimin belirli bir yaş grubu üzerine daha uygun olacağını, lise öğrencilerinin uzun süre online eğitime adapte olamayacaklarını ifade etmiştir.

Tablo 5.1

Yaş ve kıdeme ilişkin yargılara ait görüşler ve frekans dağılımları

		<i>Tema-4:</i>	<i>Zihinsel</i>
<i>Modeller</i>			
<i>Kodlar</i>		<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
<i>İlk yargı</i>	<i>Mevcut yargı</i>		
Ön yargı var	Haklı yargı	M-2, M-4, M-7, M-8, M-9, M-10, M-11, M-12, M-13	9
Ön yargı yok	Olumlu yargı	M-1, M-3, M-5, M-6	4
Toplam			13

Tablo 5.1 incelendiğinde müdürlerin büyük bir çoğunluğunun ($f:9$), yaş ve kıdemin online eğitim sürecinde etkili olduğu ve daha kıdemli ve yaşça daha büyük olan öğretmenlerin online eğitim sürecine adapte olmalarının zor olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. 4 müdür ise ön yargılarının bulunmadığını ve bu yargılarının devam ettiğini ifade etmiştir. Aşağıda, bazı müdürlerin zihinsel modeller davranışlarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar olduğu gibi verilmiştir:

M-2: “İlk etapta endişe ve bilgi eksikliği varken şu an oturan bir sistem ve uzaktan eğitim var.”

M-8: “Okul hiç açılmayacaksa tabiki online eğitim bir alternatiftir. Olumlu yönleri az da olsa öğrenciler derslerden uzak kalmıyor. Ancak her öğrencinin imkanı olmadığı için kesinlikle kontrollü yüz yüze eğitim tavsiyemizdir.”

M-9: “Online eğitim yetişkinlere yönelik bir eğitim modeli olduğuna inanıyoruz. Topyekûn bir eğitim online yapılamaz.(...)”

M-1: “Öğretmenin yaşı ve kıdemi değil azimli olup olmaması önemli”

M-4: “Tahmin ettiğimiz problemler var genç öğretmenler daha çabuk adapte oluyor çünkü teknolojiye daha yakınlar”

M-12: “Gençler daha çok çırpınıyor.”

Öğrenen örgüt disiplinlerinden “takım öğrenmesi” disiplini, tüm örgüt üyelerinin birlikte fikirleri tartışması ve bu fikirler arasından en uygun olanını ortak kararlar seçmesini ifade eder. Bu kapsamda görüşme sorularının 12 ve 13. sorularında -online eğitim kapsamında- sırasıyla “online eğitim sürecinin işleyişi hakkında öğretmenlerin kararlara katılımı” ve “öğretmenlerin öneriler sunması” konularında sorular sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 6, ve Tablo 6.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 6

Online eğitim kapsamında öğretmenlerin işleyişe yönelik kararlara katılımına yönelik görüşler ve frekans dağılımları

Öğrenmesi

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
Kararlara katılım	M-1, M-4, M-11, M-13	4
Düşüncelerin önemsenmesi	M-5, M-6, M-10,	3
İdarî kararlar	M-3, M-8	2
Ortak karar	M-2, M-12,	2
Öğretmen sessizliği	M-9	1
Toplam		12

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak müdürlerin öğretmenlerin kararlara katılım sağlamaları hususunu önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Okullarda çoğunlukla öğretmenlerin online eğitim sürecinin işleyişi hakkındaki kararlara katıldıkları ve ortak kararlar alındığı söylenebilir. 2 müdürün okulunda kararların

sadece idare tarafından alındığı ve 1 okulda ise öğretmenlerin kararlara katılmaktan imtina ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6.1

Online eğitim kapsamında öğretmenlerin önerilerine yönelik görüşler ve frekans dağılımları

Tema-5: Takım Öğrenmesi

<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Frekans</i>
Önerilerin önemsenmesi	M-1, M-2, M-5, M-6, M-9, M-12	6
Önerilerin önemsenmesi ve uygulanması	M-5, M-7, M-8, M-10, M-13	5
Mevzuat	M-11	1
Güzel öneriler	M-3	1
Toplam		13

Tablo 6.1 incelendiğinde okul müdürlerinin neredeyse tamamı (f:12) öğretmenlerden gelen önerileri önemsediklerini ifade etmişlerdir. Sadece 1 okul müdürü Bakanlık mevzuatlarına göre hareket ettiğini ifade etmiştir. 5 okul müdürü önerilerin önemsendiğini ve önerilere göre kararlar alındığını ifade etmiştir. Aşağıda, bazı müdürlerin takım öğrenmesi davranışlarına ilişkin sorulan sorulara verdikleri yanıtlar olduğu gibi verilmiştir:

M-2: “*Tamamen ortak kararlar alınmış ve uygulanmıştır.*”

M-6: “*Öğretmen arkadaşlarımızın düşüncesi önemli.*”

M-9: “*Gelinen noktada yüz yüze eğitimin ne kadar önemli olduğunu herkes gördü. İlk başta karar alma basamaklarında aktif olan öğretmenler zamanla suskun kalmaya başladı. Süreç herkesi yordu.*”

M-10: “*Çok önemli buluyorum. Öğretmenlerin tamamıyla kararlara katılmalarını önemli buluyorum.*”

M-8: “*Öğretmenlerin dersin işleniş, zamanı, yöntemi ve etkililiği konusunda öne sürülen görüşler dikkate alınarak ortak bir noktada uzlaşa sağlanmıştır. (...)*”

M-11: “*Öğretmenlerin derslerin işleniş yöntemi hakkında farklı görüşler var ama bakanlığın açıklamaları doğrultusunda eba üzerinden işleniyor*”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ışığında sonuçlar yorumlanacak ve daha önce aynı konuda yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirilip tartışılacaktır.

Dünyada her an ekonomik, teknolojik ve sosyolojik olarak değişimler meydana gelmekte ve bu değişimler küreselleşmeyle birlikte hızla dünyanın her noktasına ulaşmaktadır. Hayatın hemen her alanında meydana gelen bu değişimlerden biri de okul müdürlerinden beklenen rollerdir. Okul müdürlerinin rolleri eski beklentilere eklenen yeni rollerle birlikte geniş bir skalaya ulaşmıştır. Günümüz dünyasında okul müdürlerinin, motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenleri motive ederek etkili bir öğrenmenin meydana gelmesini sağlamaları ve böylece etkili bir okul ortamı meydana getirmeleri beklenen görevler arasındadır (Balyer, 2012). Okulunda öğrenmeyi destekleyici ve teşvik edici uygulamalarda bulunan, öğretmenlerini kararlara katılım ve ortak vizyon noktasında cesaretlendiren bir liderlik tarzını benimseyen, takım çalışmasını ve iletişimi önemli gören yapılar öğrenen örgütlerdir (Basım vd., 2009) Öğrenen örgütler, öğrenme etkinliklerini başarılı olarak uygulayan, örgüte giren yeni bilgileri etkili bir şekilde yöneterek örgüte faydalı olacak şekilde kullanabilen örgütlerdir. (Tepeci ve Koçak, 2005).

Bu bilgiler ışığında çalışmamızda elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan lise müdürlerinin online eğitim sürecinde okullarında *sistem düşüncesi* disiplinine yönelik bütüncül davranış sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin tamamının aynı zamanda hem öğretmen hem veli hem de öğrenci faktörlerini bir arada değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır. Sistem düşüncesinde, örgütün tüm paydaşlarının hesaba katılarak gelecekle ilgili bir çıkarımda bulunulması önerilmektedir oysa çalışmada elde edilen bulgularda online eğitim sürecinde öğretmen, veli ve öğrenci koordinasyonunun bulunması ve sağlanması gerekirken bu üç unsurun tüm müdürler tarafından bir arada ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bu üç unsuru aynı anda ve derinlemesine ele alan okul müdürleri de bulunmaktadır. Katılımın sağlanması için *ödül sistemi*, *öğrenci memnuniyet anketi*, *dersi ilgi çekici hale getirecek materyal tasarımı*, *öz değerlendirme* gibi davranışları sergileyen okul müdürleri bulunmaktadır ancak sayıları çok düşüktür. Genel bir değerlendirmeyle müdürlerin çok azının (f:3) öğretmen, veli ve öğrenci unsurlarını bir arada ele aldığı söylenebilir. Bu bulgular ışığında araştırmaya

katılan lise müdürlerinin öğrenen örgütlerin sistem düşüncesi disiplini etkili işletemedikleri sonucuna varılmıştır. Güzelgörür (2017) tarafından yapılan çalışmada *Sistem düşüncesi* kapsamında yöneticilerin sistematik davrandıkları, birlikte sorun çözme davranışlarını gösterdiklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Çalışmamızda ise sistem düşüncesi noktasında müdürlerin sistemin tüm paydaşlarını online eğitim sistemine dahil etmedikleri, sorunların çözümünde öğrenci-öğretmen-veli unsurlarından bir arada faydalanmadıkları dolayısıyla holistik davranışlar sergilemedikleri dolayısıyla sistem düşüncesi boyutunda iki araştırmanın bulgularının örtüşmediği anlaşılmaktadır. Daşan'ın (2015) çalışmasında ise *sistem düşüncesi* boyutuna yönelik olarak her okulun farklı ihtiyaçları ve farklı bir kültürünün olduğu bu nedenle farklı planlamaların yapılması gerektiği, öğretmen, veli ve öğrenci faktörlerini bir arada değerlendirdikleri dolayısıyla etkili *sistem düşüncesi* davranışları sergiledikleri anlaşıldığından bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Bir diğer öğrenen örgüt disiplini olan *kişisel uzmanlık* disiplinine ait bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin, kişisel uzmanlık disiplininin gerektirdiği *sürekli gelişim* adımına genel itibariyle sahip oldukları, kendilerini online eğitim sistemi hakkında sürekli olarak geliştirmeye çalıştıkları ve yeni yollar aradıkları anlaşılmaktadır. Müdürlerin yarısına yakınının kişisel uzmanlıklarını geliştirmek amacıyla farklı öğrenme yöntemlerini benimsedikleri görülmektedir. Online eğitim sürecinin tüm aşamalarında Bakanlık mevzuatına göre hareket edildiği görülmektedir ancak öğrenen bir örgütte liderin tek bir kanala bağlı kalmayarak sürekli olarak farklı yol ve yöntemler araştırması beklenmektedir. Bu noktada sadece bir müdürün bu davranışları (Ar-Ge birimi kurma, etkin rehberlik servisi, kaynak tespiti ve temini, stüdyo) sergilediği anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle araştırmaya katılan müdürlerin kişisel uzmanlık disiplinine yönelik davranışlarının yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Daşan'ın (2015) çalışmasında yöneticilerin iş yükünün ağır olmasından dolayı kendilerini yeterli seviyede geliştiremediklerini dolayısıyla *kişisel hakimiyet* boyutu açısından yeterli davranışları sergileyemedikleri; okullarda öğrenme motivasyonlarının düşük olduğu, özellikle yaşlı büyük öğretmenlerde bu durumun daha sık görüldüğü ifade edilmiştir. Güzelgörür'ün (2017) çalışmasında ise yöneticilerin *kişisel uzmanlıklarını* geliştirmek için seminer, hizmet içi eğitim, konferans ve bilimsel yayınlar gibi kaynaklardan faydalandıkları ve okullarındaki öğrenme faaliyetlerini önemli bulup destekledikleri anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla yöneticilerin *kişisel uzmanlık* alanında yeterli davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmaya katılan müdürlerde de kişisel uzmanlıklarını geliştirmek için çaba gösterildiği ancak bu çalışmaların yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Bu yönüyle her iki çalışmanın sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenen örgüt disiplinlerinden olan *paylaşılan vizyon* disiplinine ilişkin bugular incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin genel itibarıyla online eğitimle ilgili bir vizyonlarının bulunduğu ve vizyonlarını paylaştıkları ve bu vizyon kapsamındaki amaç ve hedeflerle ilgili olarak öğretmenlere açıklamalar yaptıkları, öğretmenleri harekete geçirme potansiyeline sahip oldukları dolayısıyla öğretmenlerin ortak bir amaç ve hedef birliğine katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden olumlu dönütler aldıklarını bildiren müdürlerin, öğretmenlerin bildirdikleri olumsuz dönütlerin sistemin geneliyle ilgili olduğu ancak kendilerinin açıkladığı amaç ve hedeflere karşı olumlu dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir. 4 okul müdürü ise olumsuz dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu müdürlerden 1 tanesi *zaten herhangi bir hedef belirlemediğini* belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan müdürlerin paylaşılan vizyon disiplinine yönelik etkili davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Hem Güzelgörür'ün (2017) hem de Daşan'ın (2015) çalışmasında, öğretmen ve yöneticilerin -istisnalar dışında- ortak bir vizyona sahip oldukları ve bu vizyon doğrultusundan birlikte hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla her iki çalışmanın sonuçlarının bu çalışmanın *paylaşılan vizyon* boyutu sonuçlarıyla örtüştüğü ve aynı paralelde sonuçlar elde edildiği anlaşılmaktadır.

Bir diğer öğrenen örgüt disiplini olan *zihinsel modeller* disiplinine ait bugular birlikte incelendiğinde neredeyse tüm müdürlerin online eğitimin ilk safhalarında zihinsel modellere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Hem online eğitim süreci hem de yaş ve kıdemle ilgili olan bu zihinsel modeller süreç içerisinde büyük oranda olumlu olarak değişmiştir. Zihinsel modellere sahip liderlerin bu modeller nedeniyle örgütte olumsuz kararlar almaları beklenebilir ancak tam aksine bu zihinsel modellerin müdürlerin alacağı kararları olumlu yönde de etkileyebilir. Online eğitim sürecinin başında yaş ve kıdeme ilişkin yargılara bakarak yaşça ve kıdemce daha büyük olan öğretmenlerin bilişim araçları ve online eğitim sistemi hakkında daha öncelikli olarak eğitime alınması bu olumlu yönlerden biri olarak düşünülmektedir. Zihinsel modeller bir öngörü sağlayabilir. Bu

kapsamda oluşabilecek tüm senaryolara hazırlıklı olma noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir oysa daha önceki sorulardan da anlaşılacağı üzere tüm öğretmenlere aynı anda eğitimler verilmiş ve zihinsel modellerin gerektireceği şekilde hareket edilmemiştir. Online eğitim süreciyle ilgili zihinsel süreçlere de bakıldığında her ne kadar ilk andaki zihinsel modellere göre daha olumlu bir mevcut durum varsa da yine de gelecekle ilgili yeni zihinsel modeller oluşabilmektedir. Ayrıca bazı müdürlerin yaş ve kıdemle ilgili zihinsel modellerinde haklı çıktıklarına ilişkin beyanları da mevcuttur. Sistem düşüncesi ve kişisel uzmanlık disiplinlerine ilişkin bugular birlikte incelendiğinde araştırmaya katılan müdürlerin -istisnalar dışında- zihinsel modellerin yönetimiyle ilgili çaba sarf etmedikleri düşünülmektedir. Daşan'ın (2015) çalışmasında özellikle yaşı büyük öğretmenlerle ilgili öğrenmeye karşı bir direnç durumunun daha sık görüldüğü ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, okul müdürlerinin *zihinsel modelleri* etkili yönetemedikleri ve bu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Güzelgörür'ün (2017) çalışmasında ise *zihinsel modeller* boyutuyla ilgili yöneticilerin herkese eşit mesafede yaklaştıkları, sorunların çözümünde ön yargıları bulunmadan herkese eşit bir şekilde yaklaştıkları ve bu yönde davranışlar sergilediklerine yönelik ifadeler kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın sonuçlarıyla çeliştiği anlaşılmaktadır.

Son olarak incelenecek olan disiplin *takım öğrenmesi* disiplini'dir. Bu disipline ait bulgular birlikte incelendiğinde okul müdürlerinin takım öğrenmesi disiplinine yönelik davranışları oldukça olumlu bir düzeydedir. Okul müdürlerinin neredeyse tamamı öğretmenlerin kararlara katılımlarını ve öneriler sunmasını olumlu bulmuş ve bu kararlar ve öneriler doğrultusunda hareket edildiğini ifade etmişlerdir. Birkaç istisna dışında öğretmenlerin de kararlara katılım sağladıkları ve öneriler sundukları anlaşılmaktadır. Bu durum, *paylaşılan vizyon* disiplininin bulgularıyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan müdürlerin takım öğrenmesi davranışlarının üst seviyelerde olduğu söylenebilir. Hem Güzelgörür'ün (2017) hem de Daşan'ın (2015) çalışmasında, müdürlerin takım öğrenmesi boyutunda etkili davranışlar sergilerikleri ve sonuçların bu çalışmayla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bilir'in (2014) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının genel toplam ve tüm alt boyutlarda "iyi" düzeyinde olduğu ve boyutlara ilişkin ortalamaların sırasıyla "*zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım öğrenmesi, sistem düşüncesi ve kişisel*

hakimiyet” şeklinde olduğu ve bu sıralama bakımından çalışmamızın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Küsmüş’ün (2018) çalışmasında ise öğrenen örgüt algılarının orta düzeyde olduğu ve alt boyutlar açısından algı düzeylerinin sırasıyla “*takım öğrenmesi, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihinsel modeller ve sistem düşüncesi*” şeklinde olduğu ve alt boyutlarda en yüksek düzeye sahip olan *takım öğrenmesi ve paylaşılan vizyon* boyutları açısından bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır. Kırca’nın (2019) çalışmasında, öğretmenlerin okullarına yönelik öğrenen örgüt algı düzeylerinin *katılıyorum* boyutunda olduğu ve alt boyutlara ait algı düzeyleri ise sırasıyla “*kişisel hakimiyet, takım öğrenmesi, paylaşılan vizyon, zihinsel modeller*” şeklinde olduğu ve alt boyutlar açısından bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Dağdeviren Ertaş’ın (2020) çalışmasında ise öğretmen görüşlerine göre öğrenen örgüt alt boyutları algı düzeyleri sırasıyla “*takım öğrenmesi, paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet, zihinsel modeller, kişisel hakimiyet ve sistem düşüncesi*” şeklinde olduğu dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Şentürk’ün (2016) çalışmasında liselerde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin algı düzeylerinin genel ortalama ve alt boyutlardan *Kişisel Hâkimiyet, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi* açısından “*katılıyorum*” düzeyinde; *Zihinsel Modellerde* ise “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde olduğu ancak *paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi* boyutlarında ortalamanın altında bir algı düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu haliyle bu çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Güçlü ve Türkoğlu’nun (2003) çalışmasında, yöneticilerin öğrenen örgütün alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin sırasıyla “*takım öğrenmesi, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve kişisel ustalık*” şeklinde olduğu ve zihinsel modeller boyutu açısından bu çalışmayla çeliştiği anlaşılmaktadır. Doğan ve Yiğit’in (2015) çalışmasındaki nicel bulgular incelendiğinde alt boyutlardaki algı düzeylerinin sırasıyla “*kişisel hakimiyet, takım öğrenmesi, paylaşılan vizyon ve zihinsel modeller*” şeklinde olduğu ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir ancak nitel verilerin analiz sonuçlarına bakıldığında değil paylaşılan bir vizyon okullarına ait bir vizyonun bulunduğundan bile emin olmadıkları, kendi çabalarıyla kişisel gelişimlerini sağlamaya çalıştıkları, resmi toplantılar haricinde bir araya gelemedikleri dolayısıyla hem kendi çalışmasının nicel bulguları hem de bu çalışmanın bulgularıyla çeliştiği anlaşılmaktadır.

5 disipline ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde sistem düşüncesi, kişisel uzmanlık ve zihinsel modeller disiplinlerine ilişkin davranışlarda genel bir olumsuz durum

göze çarpmaktadır. Paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi disiplinlerinde ise olumlu davranışlar sergilendiği anlaşılmaktadır. Online eğitim süreci bir anda ortaya çıkan bir değişim durumuydu ve bu nedenle bu süreçte müdürlerde bir bocalama dönemi yaşandığı muhakkaktır. Bu bocalamayı, kişisel uzmanlık disiplini kapsamında sürekli gelişim sağlamaya çalışarak, hedef ve amaçlarını öğretmenlerle paylaşarak onları bu yönde harekete geçirerek ve öğretmenlerin de kararlara katılımlarını sağlayarak atlattıkları söylenebilir. Zihinsel modellerin yönetimi hususunda ise hem online eğitim sisteminin geleceği ve hem de kıdem ve yaşça daha büyük olan öğretmenlere yönelik düşüncelerden de anlaşılacağı gibi zayıflık göze çarpmaktadır. Müdürlerde zihinsel modellerin varlığı yüz yüze eğitimin bir an önce geri gelmesi, online eğitimin başarıyı düşürdüğü ve lise öğrencilerine yönelik uygun olmadığı hususlarında yapılan açıklamalardan anlamak mümkündür.

Küresel ölçekte çok hızlı değişimler yaşanmakta ve bu değişimlere adapte olabilmenin yolunun okulları öğrenen örgütler haline getirmekten geçtiği söylenebilir. Son günlerini yaşadığımız 2020 yılının başlarında hiç beklenmeyen ve öngörülemeyen gelişmelerden dolayı online eğitim sistemi okulların gündemine bir anda girmiş ve bu noktada öğrenen örgüt olabilmenin önemi anlaşılmıştır. Online eğitim sistemi okulların öğrenme sürecine girmesine yol açmış dolayısıyla bu kapsamda *öğreten okulların öğrenen okul* olmayı da başarmalarının bir zorunluluk olduğunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Okulunu mekanik bir örgüt olarak görüp klasik yönetim tarzlarını benimseyen ve örgütüne *liderlik* değil *yöneticilik* yapan bir okul müdürünün öğrenen örgüt olma yolundaki en büyük engel olduğu söylenebilir. Öğrenen örgüt oluşturmak isteyen vizyoner bir liderin okulun tüm paydaşlarını hesaba katarak örgütte sinerji meydana getirmesi ve bu yönde hareket etmesi öğrenen örgüt olma yolunda atılacak büyük adımlardan biridir. Dikey iletişim modeline sahip, yeniliğe ve yaratıcılığa kapalı, bürokrasinin sert kalıpları içerisine sıkışıp kalmış, yeni fikirlere kapalı, katılımcı karar alma mekanizmalarını işletemeyen ve yenilik arama, bulma ve uygulama hususlarında okulunda sistemsel düzenlemeler yapmayan bir okul müdürünün, okulunu öğrenen örgüt haline getirebilmesinin, gerçekleşmesi güç bir ihtimal olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve çıkarımlar kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Okul müdürlerinin “öğrenen örgüt” kavramı hakkında yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yapılarak eğitime alınmaları,
- Özellikle daha zayıf davranış gösterilen disiplinlerle ilgili motive edilmeleri,
- Müdürlere, hizmet içi eğitimler yoluyla öğrenen örgütlerin, örgüt bünyesinde meydana gelen ve dezavantajlı olarak değerlendirilecek durumları avantaj haline getirebilen örgütler olduklarının benimsetilmesi,
- Bu çalışmanın farklı eğitim kademelerinde ve öğretmenlerle de yapılarak elde edilecek sonuçların karşılaştırılması ve ortak bir yargıya varılması hususları önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al, H. (2015). *Araştırma yöntemleri*. Değişim Yayınları
- Avcı, F., & Akdeniz, E., C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Ayık, A., ve Şayir, G. (2015). Investigation of the relationship between learning organization and school culture according to perceptions of teachers. *Elementary Education Online*, 14(2), 379-394. https://www.researchgate.net/profile/Seyithan-Demirdag-2/publication/342442537_Investigation_of_the_Relationship_between_School_Culture_Classroom_Management_and_Teacher_Performance_According_to_Teachers%27_Perceptions/links/5ef4958692851c35353fd3fa/Investigation-of-the-Relationship-between-School-Culture-Classroom-Management-and-Teacher-Performance-According-to-Teachers-Perceptions.pdf?origin=publication_detail
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel ve devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2461-2486. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRRd01UQTNOdz09>
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 13(2), 75-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59489/854977>
- Banoğlu, K., ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82. <http://hdl.handle.net/1854/LU-6884310>
- Basım, H. N., Şeşen, H., Sözen, C., ve Hazır, K. (2009). Çalışanların öğrenen örgüt algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61799/924415>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin*

- liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozan, H. (2020). *Özel okul yöneticilerinin okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227. <https://doi.org/10.1108/09696471011034919>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan çeviri). (Çev. M. Bütün, S.B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çeliköz, M., ve Erişen, Y. (2017). EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık uygulamalarıyla ilgili görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-17. doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.012>
- Dağdeviren Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S., ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(53), 318-336. <https://doi.org/10.17755/esosder.96949>
- DuFour, R. P. (1997). The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP Bulletin*, 81(588), 81-87. <https://doi.org/10.1177/019263659708158813>
- Durdağı, A., ve Sezer, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34151/377634>
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Erdem, M., ve Uçar, İ. H. (2013). Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı ve öğrenen örgütün örgütsel bağlılığa etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1515-1534. doi: 10.12738/estp.2013.3.1693
- Erzen, E., ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 229-248.
- Fritz, R. (03/03/2005). Tension Seek Resolution. <https://www.robertfritz.com/wp/principles/tension-seeks-resolution/> adresinden edinilmiştir (16/12/2020).
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard business review*, 86(3), 109-119. https://portal.teachforall.org/sites/default/files/1.%20HBR%20article_Is-Yours-a-Learning-Organization.pdf
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160951>
- Güçlü, N., ve Türkoğlu, H., (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(2), 37-161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26132/275249>
- Günbayı, İ., ve Akdeniz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 35(173), 173-192.
- Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri* (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helvacı, M., A., (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: ilke yöntem ve süreçler*. Nobel Yayıncılık.
- Keefe, J. W., & Howard, E. R. (1997). The school as a learning organization. *NASSP Bulletin*, 81(589), 35-44. <https://doi.org/10.1177/019263659708158906>
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? OECD Education Working Papers, No. 137. *OECD Publishing*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlwm62b3bvhen.pdf?expires=1609954224&id=id&accname=guest&checksum=05F0C0BB1E65AD321B4375AB9C81C41B> adresinden edinilmiştir.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 14, (1), 75-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10344/126715>
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30. <https://doi.org/10.1108/09578231011015395>
- Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilmek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1968). *War and peace in the global village* (Vol. 127). BantamBooks.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt. S. Erdem- 3. Basımdan çeviri). Nobel akademik yayıncılık (2013).
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Örgütsel davranış*. (Çev. Edt. İ. Erdem- 14. Basımdan çeviri). Nobel.
- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that*

- learn (updated and revised): A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education.* Nicholas Brealy Publishing.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions*. Springer Open.
- Smith, M., K. (2001). Peter Senge and the learning organization. <https://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/> adresinden edinilmiştir. (09/12/2020 tarihinde)
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller* (yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taggart, J. (09/2010). The five learning disciplines from individual to organizational learning. <https://changingwinds.files.wordpress.com/2010/09/the-five-learning-disciplines.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Telli, S. G., ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tepeci, M., ve Koçak, G., N., (2005). Ekiplerde öğrenme: Öğrenen örgütler olmanın anahtarı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-394. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59810>
- Turan, S., Karadağ, E., ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 627-638. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10326/126602>
- Ueda, Y., & Abraham, R. E. (2000). *The Chaos Avant-garde: Memories of the Early Days of Chaos Theory/Editors Ralph Abraham, Yoshisuke Ueda*. World Scientific.
- Ünal, A. (2016). Öğrenen okullara lider olmak. E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde, (ss.71-83). Çizgi Kitabevi.
- Yeung, A. K., Yeung, E, Ulrich, D. O., Nason, S. W., & VonGlinow, M. A. (1999). *Organizational learning capability*. Oxford University Press.
- Yıldırım, M., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin.

EK**Görüşme formundaki soruların temsil ettiği disiplinler**

<i>Disiplin</i>	<i>Sorular</i>
Sistem Düşüncesi	1-3
Kişisel Uzmanlık	4-5
Paylaşılan Vizyon	6-9
Zihinsel Modeller	10-11
Takım Halinde Öğrenme	12-13

GÖRÜŞME FORMU**Online Eğitim Sürecinde Lise Müdürlerinin Sergiledikleri Öğrenen Örgüt Davranışlarına İlişkin Nitel Çalışma****I. KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz :
2. Medeni durumunuz :
3. Yaşınız :
4. Mezuniyetiniz (Lisans/yüksek lisans/doktora) :
5. Çalıştığınız Okul Türü :
6. Çalıştığınız Kurumdaki Öğrenci Sayısı :
7. Branşınız :
8. Yöneticilikteki kıdeminiz :

II. GÖRÜŞME SORULARI

1. Online derslere katılım ve derslerin işlenmesinin takibi işlemlerinde izlediğiniz yöntemler ve bu yöntemleri seçmenizin amaçları hakkında bilgi veriniz?
2. Öğrencilerin online derslere katılımlarının sağlanmasıyla ilgili izlediğiniz yöntemler ve bu yöntemleri seçmenizin amaçları hakkında bilgi veriniz?
3. Online derslerde meydana gelebilecek aksaklıkların tespiti ve alınacak önlemlerle ilgili izlediğiniz yöntemler ve bu yöntemleri seçmenizin amaçları hakkında bilgi veriniz?
4. Online derslerin ilk gündeme geldiği dönemden şimdiki zamana kadar derslerin işleyiş süreçleriyle ilgili kendinizi nasıl eğittiniz ve yeterliliğiniz hakkında düşünceleriniz nelerdir?

5. Okulunuzdaki online derslerin planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi hususlarında izlediğiniz yöntemler ve bu yöntemleri seçmenizin sebepleri nelerdir?
6. Online derslerin bugüne kadarki süreçte gösterdiği etki ve performansa dayanarak okulunuzun geleceğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Online derslerin amaçlarıyla ilgili olarak okulunuzdaki öğretmenlere açıklamalar yaptıysanız bu açıklamalar hakkında bilgi veriniz?
8. Online derslerle ilgili olarak okulunuzdaki öğretmenlere -varsa- açıkladığınız hedefler hakkında bilgi veriniz?
9. Bu amaç ve hedeflerle ilgili öğretmenlerden aldığımız dönütler hakkında bilgi veriniz?
10. Online derslerin ilk gündeme geldiği dönemle şimdiki dönem arasında online derslerle ilgili yargılarımızın gelişimi ve değişimi hakkında bilgi veriniz? (olumlu ve olumsuz yönler)
11. Online derslerin işlenişinde öğretmenlerin yaş ve kıdem durumlarının etkisi hakkındaki ilk dönem düşünceleriniz ile şimdiki düşüncelerinizin gelişimi ve değişimi hakkında bilgi veriniz?
12. Online derslerin işleniş yöntemleriyle ilgili olarak öğretmenlerin kararlara katılım süreci hakkında düşünceleriniz nelerdir?
13. Online derslerin işleniş yöntemleriyle ilgili olarak öğretmenlerin öneriler sunması hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri*

İbrahim Akdeniz¹



Mehmet Uzun²



Özet: Bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel bir çalışma olup durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 22 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlerin; öğretmenlerin yeterli alanları, öğretmenlerin ev ortamları, öğrenci, ebeveyn, okul yönetimi, zaman yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programları, teknoloji ve sanal ortam kaynaklı problemler olmak üzere 9 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Ders içeriklerini zenginleştirememesi, motivasyon kaybı yaşama, aile fertleriyle derslerin eş zamanlı başlaması, evde yaşanan teknik problemler, öğrencilerin derslerde dönüt vermemesi ve görüntülerinin kapalı olması öğretmenler tarafından vurgulanan önemli sorunlardır. Öğrenci ve ebeveynlerde teknolojik okuryazarlığın ve teknolojik olanakların yetersizliği, ebeveynlerin ilgisizliği, canlı derslerde uygulamalı faaliyetlerin gerçekleştirilememesi, öğretim programlarının uzaktan eğitime adapte edilmemesi, ders sürelerinin kısa olması ve yaşanan internet bağlantı problemleri temalar içerisinde en fazla ifade edilen diğer problemler olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Sınıf Yönetimi, Uzaktan Eğitim

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

26/10/2021

Accepted / Kabul Tarihi:

28/05/2022

Page numbers / Sayfa no:

45-75

Suggested APA Citation /Önerilen APA Atıf Biçimi:

Akdeniz, İ., & Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 45-75.

¹ Öğretmen, MEB, / Kahramanmaraş

² Doktorant, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD / Kahramanmaraş

* Bu çalışma 5-6 Kasım 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Teachers' Views on the Problems They have Experienced in Classroom Management During the Distance Education Process

Abstract

This study aims to identify the problems experienced by teachers regarding classroom management during the distance education process. Having a qualitative research model, the study used a case study design. The working group of the study consisted of 22 teachers who worked at primary, secondary and high school levels in Kahramanmaraş city center during the 2021-2022 academic year and who were selected by purposive sampling method. The data were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis was used during data analysis. The results of the study revealed that the problems experienced by teachers in classroom management during the distance education process were gathered under 9 themes such as teachers' proficiency areas, teachers' home environments, students, parents, school management, time management, teaching methods and techniques, curricula, technology and problems originating from virtual environment. Unable to enrich the course content, loss of motivation, simultaneous start of classes with family members, technical problems at home, students' lack of feedback during classes and closed cameras were determined as the significant results emphasized by the teachers. The lack of students' and parents' technological literacy and opportunities, the indifference of parents, the inability to carry out applied activities in live lessons, the inability to adapt the curriculum to distance education, the short duration of lessons and the internet connection problems were among the frequently emerging problems.

Key Words: Classroom Management, Distance Education, Teacher

Giriş

Eğitimin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirildiği okullarda en önemli öğrenme alanları sınıf ortamlarıdır. Sınıfların öğrenme ortamı olarak etkin bir şekilde kullanılabilmesi birçok faktörün bir arada uyum içinde olmasını gerektirirken sürecin tüm yönleriyle planlanması ve işlevsel bir şekilde kullanılması noktasında etkili bir sınıf yönetimi anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Etkili bir sınıf yönetiminin ise hazırlık ve planlama, öğretmenlerin kişisel ve meslekî yeterlilikleri, motivasyonları, performansları, öğrencilerin gelişimsel özellikleri, hazırbulunuşlukları, ilgi ve istekleri, fizikî ortam özellikleri, öğretim programları, ders araç ve gereçleri, teknolojik imkânlar ve zaman yönetimi gibi birçok faktörün bileşiminden oluştuğu belirtilebilir.

Okul, sınıf ve öğrenme ortamı gibi kavramlara atfedilen tanımlamaların ve anlatımların çoğunlukla fizikî mekânlar varsayılarak yapıldığı ifade edilebilir. Ancak Covid-19 süreci, eğitimi geleneksel ortamlardan sanal ortama taşımış ve alışılmışın dışına çıkarmıştır. Bu nedenle sınıf yönetimini oluşturan faktörlerde de önemli değişimler meydana gelmiştir. Derslerin fizikî sınıf ortamından sanal ortama taşınması zaman, mekân, teknolojik okuryazarlık, teknolojik olanaklar, araç gereç ve farklı yeterlilikleri ön plana çıkartırken diğer taraftan bireylerin eylemlerini etkileyen arka plandaki aile yaşantılarını, ebeveyn davranışlarını, ev ortamlarını ve sosyo-ekonomik düzeylerini de görünür hale getirerek sınıf yönetimine farklı faktörlerin dâhil olmasına neden olmuştur.

Okulun yönetilmesi kadar sınıfın yönetilmesi de uzmanlık gerektiren bir iştir. Eğitim

çıktılarının ve öğrenmelerin nitelikli hale getirilmesi, saat gibi işleyen bir düzenin profesyonelce yönetilmesine bağlıdır (Köse, 2020). Amaçların istendik çıktılar haline gelmesi, alan hâkimiyetinin sağlanması, öğrenci davranışlarının kontrol edilmesi, öğrenme ortamlarında sağlıklı bir atmosfer ve iklimin oluşturulması etkili bir sınıf yönetimiyle mümkündür (Çelik, 2005). Öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri kazandırabilmenin aracı da sınıf yönetimidir. Bu bağlamda sınıf yönetimi; planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme gibi unsurların etkililiğini artırmak için kuramsal bilgininin ve tekniklerin eğitimin amaçları doğrultusunda kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2001).

Sınıf yönetimi süreçlerinin sağlıklı bir şekilde uygulanması ve sürdürülebilmesi, süreci oluşturan boyutların iyi yönetilmesiyle mümkündür (Arslan, 2019). Sınıf yönetiminin boyutları; fizikî düzenin, zamanın, plan ve program faaliyetlerinin, sınıf içi ilişkilerin ve davranışların yönetimi şeklindedir. Bu anlatımdaki *fizikî düzen*, sınıfın ve materyallerin düzenlenmesini; *zaman yönetimi* zamanın amaçlar doğrultusunda kullanılmasını, *plan ve program faaliyetleri* derse hazırlığı ve ders sürecinde yapılacak etkinlikleri; *sınıf içi ilişkiler ve davranışların yönetimi* ise bireylerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan davranışların istendik yönde kontrolünü ifade etmektedir (Başar, 2016). Bu sınıflandırma sanal sınıflarda sergilenen sınıf yönetimi için de geçerlidir. Ancak öğretme öğrenme ortamlarının çevrim içi öğrenme ortamları olması farklı boyutların başat rol oynamasına yol açmaktadır. Can'a (2020a) göre bu boyutlar; öğretim ortamı, öğretimin yönetimi, davranışların yönetimi, etkileşim, motivasyon, teknolojinin yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerin yönetimi ve zaman yönetimidir. Öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminin belirtilen bu boyutlarındaki yeterlikleri öğretme ve öğrenmenin etkili olabilmesinde önemli unsurlar olarak görülmektedir (Can & Gündüz, 2021a).

Sınıf yönetimini oluşturan bu boyutların etkili bir biçimde yürütülmesi, doğrudan doğruya sınıfın lideri ve okulun en teknik insan kaynağı olan öğretmeni ön plana çıkartırken (Dağ ve Göktürk, 2014; Demirtaş, 2005; Yılmaz, 2008), öğretmenin kişisel ve meslekî yeterliklerini de önemli hale getirmektedir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 43. maddesinde "Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." hükmü yer almaktadır. Öğretmenlerin söz konusu bu yeterlikleri; zamanı verimli kullanmada, hazırlık ve planlama aşamasında, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında ve dersi zenginleştirmeyi kapsayacak şekilde hayata geçirmeleri yani etkili kullanmaları gerekmektedir (Kayıkçı, 2019). Bu bakımdan sınıfı yönetmek teknolojiyi kullanmak, güncel bilgilerin rehberliğinde dersleri zenginleştirmek ve mutlak surette öğretmenliği sevmekle ilgilidir. Ayrıca öğretmenin kişisel yeterlilikleri sınıf yönetiminde meslekî donanım kadar önemlidir. Öğrencilere değer vermek, öğrencileri sevmek, mizah yapmak, sabırlı ve hoşgörülü olmak, farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmak, iletişime açık olmak ve öğrencileri desteklemek sınıf yönetimi için beklenen öğretmen davranışlarıdır (Erden, 1998).

Sınıf yönetiminde öğretmen faktörünün dışında sürece etki eden farklı değişkenler de söz konusudur. Bunlardan birisi de sınıf yönetiminin merkezinde yer alan öğrencilerdir. Öğrencilerin ihtiyaçları, zekâ düzeyleri, yetenekleri, ilgileri, beklentileri, hazırbulunuşluk ve güdülenme düzeyleri sınıf yönetiminin öğrenci açısından önemli unsurlarıdır (Yücel vd., 2019). Ayrıca okulun ve sınıfın fizikî olanakları, yerleşim düzeni, aydınlatma, havalandırma, iklimlendirme, renklendirme (Yıldırım, 2019), öğretim etkinliklerinin yönetimi (Kayıkçı, 2019), okul yönetiminin tutumu ve işleyişi (Yücel vd., 2019), zaman yönetimi (Bayrakçı, 2019) teknolojik olanaklar, müfredat, eğitim programları, ders programları, ders süreleri ve ders araç gereçleri gibi unsurlar da sınıf yönetiminin kalitesini belirleyen diğer önemli faktörlerdir.

Sınıf yönetimiyle ilgili tüm bu etkenlerin, eğitim-öğretimin okullarda dolayısıyla sınıflarda fizikî olarak yapıldığı varsayımından yola çıkılarak anlatıldığı belirtilebilir. Ancak 2020 yılından bu yana yaşanan Covid-19 salgını toplumsal birçok alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş ve sınıf yönetimi kavramını farklı bir boyuta taşımıştır. Öğretmen ve öğrenciler çevrim içi ders veya canlı ders olarak ifade edilen yeni bir alanla tanışmışlar ve sonrasında derslerin verimini artırmak için sınıf yönetimi süreçleri tartışılmaya başlanmıştır (Cemaloğlu, 2020).

Çevrim içi öğrenme; metin, ses, animasyon, video gibi ders gereçlerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle kullanılmasını sağlayan bir platformdur (Gümüş, 2007). Çevrim-içi öğrenme ortamları; “internet/intranet (yerel ağ) ya da bir bilgisayar ağı üzerinden, bireyin kendi kendine öğrenmesi ile gerçekleşen, bilgiye ulaşmada zaman-mekân sınırı tanımayan, eş-zamanlı ya da eş-zamansız olarak diğer öğrenenler ve öğretmenler ile iletişim kurulan öğrenme ortamlarıdır” (Bilgiç, Duman & Seferoğlu, 2011). Günümüzde her geçen gün yaygınlaşan çevrim içi öğrenme ortamları zaman ve mekânın esnek kullanımına imkân vermesi, paylaşımında sağladığı kolaylıklar gibi gerekçelerle önemli avantajlar sağlamaktadır. İyi hazırlanmış bir planlamanın yanı sıra öğretmenlerin tekno-pedagojik ve öğrencilerin teknolojik yeterlikleri ile çağın gereksinimlerini karşılayan bir yaklaşım olarak ifade edilen çevrim içi öğrenme esneklik, bağımsız öğrenme kanallarının ulaşılabilirliği ve maliyet verimliliği sunması gibi olumlu özellikler taşıırken öğretmen-öğrenci arası etkileşim sorunları, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine alışkanlığı ve teknolojik alt yapı yetersizlikleri gibi olumsuzluklara da sahip bir model olarak görülmektedir (Akman, 2021). Özellikle teknik aksaklıklar sonucunda dönüt alamama, ses iletim sıkıntıları, bağlantı sorunları, oturumların zamansal planlanması ve ortamdan kaynaklanan sorunlar ön plana çıkan problemler olarak görülmektedir (Akkuş&Acar, 2017; Arslan&Şumuer, 2020; Gökçe-Bilgiç&Tüzün, 2015; Kırmacı&Acar, 2018).

Covid-19 sürecine çözüm olarak uygulamaya konulan uzaktan eğitim uygulamalarının süreç bittiğinde ortadan kalkmayacağı ve eğitimin bir parçası olarak devam edeceği ifade edilebilir. Nitekim eğitimle ilgili politika yapımcılar da bu noktaya işaret etmektedir (Selçuk, 2021). Bu durum sınıf yönetimi kavramının değişen parametrelere göre yeniden ele

alınmasını gerektiğini göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan yeni faktörlerin bilinmesi sınıf yönetimine ilişkin etkili stratejilerin geliştirilebilmesi için önem kazanan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi uygulamalarının yeni şartlara uygun olarak yeniden ele alınması çevrim içi öğrenme ortamlarında etkili bir düzen oluşturulmasına katkı sunarken eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde öğrencilere kazandırılmasını sağlayabilecektir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine etki eden faktörlerin geniş bir çerçeveden ele alınarak incelenmesi oluşturulacak yeni yaklaşımlar için bir çıkış noktası sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin

1. Yeterliklerinden kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
2. Kendi ev ortamlarından kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerden kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ebeveyn kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
5. Okul yönetiminden kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
6. Zaman yönetiminden kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
8. Öğretim programı kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
9. Teknoloji ve sanal ortam kaynaklı problemlere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerini ele alan bu çalışma nitel bir çalışma olup durum çalışması (case study) ile desenlenmiştir. Durum çalışması; aktüel bir olgunun, bir durumun, bir problemin var olan güncel bağlamında araştırılmasına ve problemleri ortaya koymak için durum veya durumlara odaklanmaktadır. Durum çalışmasında tek bir durum seçilebildiği

gibi, çoklu durumlar da kullanılabilir (Creswell, 2020). Bu çerçevede, durum çalışmasına uygun olarak uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde öğretmenlerin farklı alanlarda yaşadıkları problemlere ait görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki kamuya ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilikte amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme araştırma problemine taraf olabilecek bireyleri üst seviyede yansıtabilmektir (Yıldırım&Şimşek, 2011). Bu çerçevede okul türleri içerisinde uzaktan eğitim sürecini tecrübe eden ve seçkisiz olarak belirlenen 22 öğretmen araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların düşüncelerini tam anlamıyla ifade edebilmeleri ve gizliliği sağlamak amacıyla öğretmenlere Ö1'den başlayarak Ö22'ye kadar isimler verilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	12	54.5
	Kadın	10	45.5
Çalıştığı Kurumun Türü	İlkokul	5	22.7
	Ortaokul	6	27.3
	Lise	11	50
Eğitim Durumu	Lisans	15	68.2
	Yüksek Lisans	7	31.8
Kıdem Durumu	1-5 yıl arası	4	18.2
	6-10 yıl arası	4	18.2
	11-15 yıl arası	5	22.7
	16-20 yıl arası	6	27.3
	21 yıl ve üzeri	3	13.6
Çalıştığı Yer	İlçe/İl Merkezi	20	90.9
	Köy	2	9.1

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin %54.5'ini (n=12) erkekler, %45.5'ini (n=10) kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %22.7'si (n=5) ilkokullarda, %27.3'ü (n=6) ortaokullarda ve %50'si (n=11) liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %68.2'si (n=15) lisans mezunu, %31.8'i (n=7) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %18.2'si (n=4) 1-5 yıl arası, %18.2'si (n=4) 6-10 yıl arası, %22.7'si (n=5) 11-15 yıl, %27.3'ü (n=6) 16-20 yıl ve %13.6'sı (n=3) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Ayrıca öğretmenlerin %90.9'u (n=20) il/ilçe merkezindeki okullarda, %9.1'i ise (n=2) köy okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş, sonrasında veriler toplanmıştır. Soruların oluşturulmasında amaç ve kapsam dikkate alınarak araştırmacılar tarafından alanyazın incelenmiş ve alan uzmanı bir akademisyenden görüş alınmıştır. Bunun yanı sıra görüşme soruları, yazınsal açıdan alan uzmanı bir öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formları uygulanmadan önce üç öğretmenle formların geliştirilmesi, düzeltilmesi ve soruların sınırlarının belirlenmesi amacıyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda soruların amaca hizmet ettiği kanaati olduğundan görüşme formunun bu haliyle uygulanabilmesi hususunda görüş birliğine varılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler diğer verilerle birleştirilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise görüşme sorularına yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin, yeterliklerinizden kaynaklı yaşadığınız problemler nelerdir?”, “Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin, öğrencilerinizden kaynaklı yaşadığınız problemler nelerdir?” şeklinde açık uçlu dokuz soru sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Covid-19 nedeniyle yüz yüze görüşmelerin risk taşıyabileceği düşünüldüğünden hazırlanan görüşme formu elektronik ortama aktararak çevrim içi uygulamalar aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Sadece üç öğretmenle yüzyüze, iki öğretmenle ise Zoom programı aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan yüzyüze görüşmeler araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak yazıya dökülmüş ve görüşme sonrasında katılımcılara okunup teyit etmeleri istenmiştir. Formların çevrimiçi olarak gönderildiği katılımcılara ise isteğe bağlı olarak mail adreslerini belirtmeleri durumunda görüşmelerinin teyit edilebilmesi amacıyla ham verilerden elde edilecek kısa bir özetin gönderileceği belirtilmiştir. Mail adresini paylaşan dört katılımcıya mail yoluyla özetler gönderilmiş ve görüşmelerini teyit ettikleri yönünde dönütleri alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metindeki kelime ve kavramların anlamlarını kodlar yardımıyla ortaya koyarak bu kavramlar arasındaki ilişkilerden kategori ve temaların saptanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmacılar tarafından veri setini anlamlandırmak için elde edilen veriler öncelikle birkaç kez bütün olarak okunmuş, okuma sürecinde hatırlatıcı notlar alınmıştır. Bu aşamadan sonra tekrar okuma yapılmış, veriler tanımlanarak sınıflandırılmış sonrasında bazı kodlar için kullanılan kavramlar değiştirilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan kodların temaları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan karşılaştırmalar neticesinde kod ve temalara nihaî şekli verildikten sonra, son aşamada verilere yönelik frekans tabloları oluşturulmuştur. Araştırmada 9 ana tema kapsamında 6 alt tema ve 85 kod elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

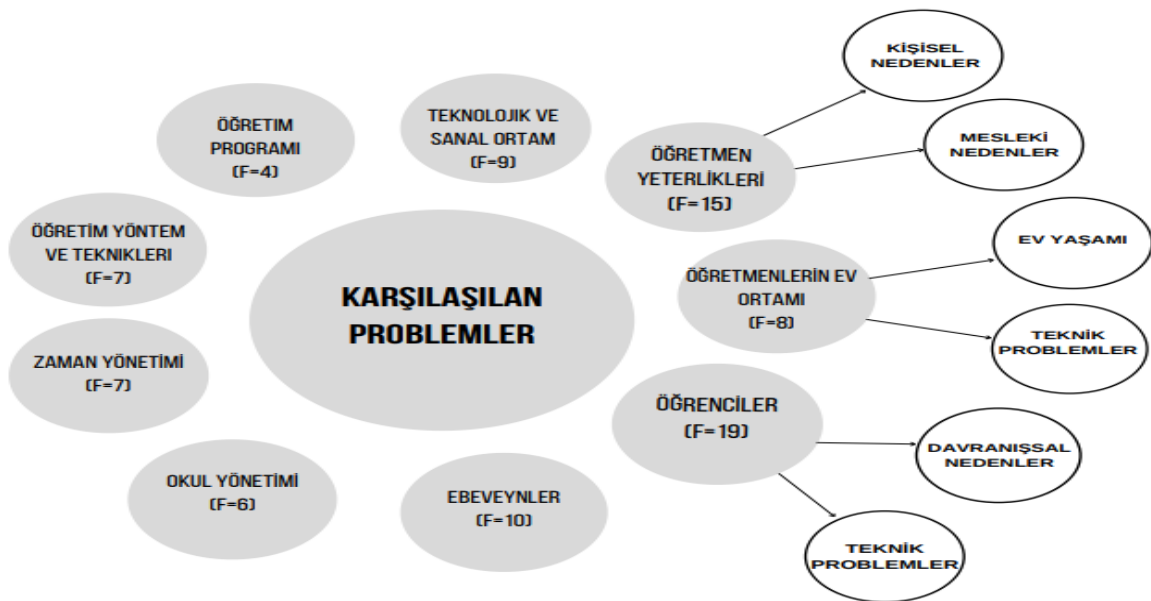
Nitel araştırmalarda, nicel yöntemde yer verilen ölçütlere farklı bir bakış açısı getirebilmek için nitel terimler kullanılmaktadır (Creswell, 2020). Bu bağlamda dış geçerlik aktarılabirlik, iç geçerlik inandırıcılık kavramıyla ifade edilirken; dış güvenirlik doğrulanabilirlik iç güvenirlik ise güvenilebilirlik olarak ele alınmıştır (Lincoln ve Guba; akt. Creswell, 2020). Bu noktadan hareketle çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla standartlar uygulanmıştır. Araştırmaya ait süreçler raporlama safhasında anlaşılır bir şekilde yazıya geçirilmiş, görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler araştırmacılar tarafından arşivlenerek çalışmanın doğrulanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında doğrudan alıntılar yapılarak bulguların inandırıcılığı artırılmıştır. Aktarılabirliği ortaya koymak gayesiyle, araştırmının deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz basamakları detaylı bir şekilde ortaya konmuş, bulgular alanyazındaki araştırmalarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası tutarlılık incelenmiştir. Uyum yüzdesini belirlemek için Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Yüzdesi= $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]$ formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve güvenirliğin .74 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular 9 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin şematik gösterim Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemler



Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde

karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerinin 9 ana tema altında toplandığı görülmektedir. Sadece 3 ana tema ikişer alt temaya ayrılmıştır. En fazla kod biriken temalar öğrenciler ve öğretmen yeterliklerinden kaynaklanan problemlere ilişkin temalardır. Temalara ilişkin detaylı sonuçlar aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Yeterliklerinden Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde yeterliklerinden kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yeterliklerinden Kaynaklı Yaşadıkları Problemler

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
	<i>Herhangi bir problem yaşamadım</i>	8
<i>Mesleki Yeterlikler</i>	Ders içeriklerini zenginleştiremememe	7
	Teknolojik okuryazarlık eksikliği	5
	Ders içeriğini oyunlaştırmada zorlanma	1
	Sürece ilişkin hizmet içi eğitim eksikliği	1
	Sanal sınıf ortamını yadırgama	1
	Gözlem yapamama	1
	Süreci yönetememe	1
	Kazanımları tespit edememe	1
	<i>Toplam</i>	<i>18</i>
<i>Kişisel Yeterlikler</i>	Motivasyon kaybı yaşama	5
	Sabırlı olamama	2
	Kendini ifade edememe	2
	Beden dilini kullanamama	1
	İletişim problemleri	1
	Göz teması kuramama	1
	<i>Toplam</i>	<i>12</i>

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde yeterliklerinden kaynaklı yaşadıkları problemlerine ilişkin görüşlerinin “Mesleki Yeterlikler” ve “Kişisel Yeterlikler” olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakın kısmı ise yeterliklerinden kaynaklı herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “Meslekî Yeterlikler” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde en fazla ders içeriklerini zenginleştiremememe ve teknolojik okuryazarlık eksikliği konularına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra ders içeriklerini oyunlaştırmada zorlanma, sürece ilişkin hizmet içi eğitim eksikliğinin hissedilmesi, sanal sınıf ortamını yadırgama, gözlem yapamama, süreci yönetememe ve kazanımları tespit edememe belirtilen diğer

mesleki nedenler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Teknolojiyi yeterince ders ortamında kullanamıyorum ve hala Zoom programını anlayamadım.” (Ö3)

“Zamanla bazı sıkıntılar deneyimle aşıldı ancak hala dersleri farklı içeriklerle zenginleştirme konusunda sorunların yaşandığını ifade edebiliriz. Aslında öğretmenlerin birçoğu deneme yanılmayla bu süreci yürütmeye çalıştı.” (Ö5)

“...Salgının başladığı dönemle birlikte yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime evrilen eğitim sistemimiz bütün öğretmen camiasını stajyer öğretmen konumuna getirdi. Mesleki anlamda öğretmenlerin azımsanmayacak derecede çoğunluğu teknoloji okur yazarlığı konusunda sıkıntılar yaşadı...” (Ö5)

“Birden çok kaynakla dersi zenginleştiren bir branş öğretmeniyim, hiç sorun yaşamadım. Hatta tüm öğrenciler canlı derslere gelebilseydi, okulda yüz yüze eğitimden bile daha verimli olabileceği kanaatindeyim.” (Ö18)

Öğretmenlerin “Kişisel Yeterlikler” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ifade ettikleri en belirgin problemin motivasyon kaybı olduğu görülmektedir. Ayrıca sabırlı olamama, kendini yeterince ifade edememe, beden dilini kullanamama, iletişim problemleri yaşama ve göz teması kuramama görülen diğer kişisel kaynaklı sorunlar olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerimin hepsini bir arada göremediğimden dikkatim dağılıyor, bu durum sınıf yönetiminde sanki bir şey eksik kalmış gibi bir psikoloji meydana getiriyor.” (Ö6)

“Bağlantı sıkıntıları daha fazla sabır istiyor, bu da ben de olmadığı için zorlandım.” (Ö11)

“...Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde kişisel yeterlilik konusunda yaşadığım en büyük problemlerden biri ekran karşısında kendimi öğrencilere tam olarak ifade edememek oldu. Branşım gereği ders esnasında geçen İngilizce kelimenin Türkçe anlamını doğrudan öğrencilere söylemeyip beden dilimi ya da çevremdeki eşyaları kullanarak onların tahmin etmesini sağladım. Uzaktan eğitimde bunu yapamadım...” (Ö22)

Öğretmenlerin Ev Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin ev ortamından kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Öğretmenlerin Ev Ortamından Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
<i>Ev Yaşamından Kaynaklı Problemler</i>	<i>Herhangi bir problem yaşamadım</i>	2
	Aile bireyleriyle derslerin eş zamanlı başlaması	6
	Ders yapılan ortamda çocukların bulunması	5
	Ders için uygun ortam oluşturamama	4
	Dersi bölen durumların oluşması	3
	Sorumlulukların çakışması	3
	<i>Toplam</i>	<i>21</i>
<i>Teknik Problemler</i>	İnternet bağlantı problemleri	7
	Teknolojik imkân yetersizliği	4
	<i>Toplam</i>	<i>11</i>

Tablo 3'te öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde ev ortamından kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinin “Ev Yaşamından Kaynaklı Problemler” ve “Teknik Problemler” olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sadece ikisi süreç içerisinde ev ortamından kaynaklı herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmiştir.

“Ev Yaşamından Kaynaklı Problemler” alt teması incelendiğinde en büyük problemin aile bireyleriyle derslerin eş zamanlı başlaması olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ders ortamında çocukların bulunması, ders için uygun ortam oluşturamama, dersi bölen durumların oluşması ve ev ile ilgili sorumlulukların çakışması katılımcılar tarafından ifade edilen diğer problemlerdir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evde çocuklarım var ve ders için izole edilmiş bir ortama maalesef sahip değiliz.”
(Ö4)

“...Dersteyken çocuklarımın oyun oynaması ya da bazı özel istekleri haliyle evden yapılan derslerde sınıf yönetimini de etkiliyor...” (Ö5)

“Bazen canlı ders yaparken farkında olmadan aile bireyleri rahatsızlık verebiliyor. Ders esnasında kargonun gelmesi, komşular tarafından kapı ziline çalınması ev ortamında dersi zorlaştırabiliyor.” (Ö7)

“Eşim de öğretmen ikimiz de branş öğretmeniyiz, aynı anda derslerimizin başlaması bizi sıkıntıya soktu. Çocuklarımız boşta kalınca motivasyon kaybı yaşadım.” (Ö9)

“Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi konusunda ev ortamından kaynaklı en büyük problemim çocuklarım oldu. Evin içinde bir anne, ekran karşısında ise öğretmenim. Çocuklarım ansızın kapıyı açıp bir şey sorabiliyor. Derste olunca bu durum o an için sınıf hâkimiyetimi kaybetmeme neden oluyor...” (Ö22)

Öğretmenlerin “Teknik Problemler” alt temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların en fazla ifade ettikleri problemin internet bağlantı sorunları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihaz eksikliklerinin yanı sıra kamera, mikrofon gibi donanımsal eksikliklerin bulunması katılımcılar tarafından ifade edilen diğer problemler olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların konu ile ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“İnternet bağlantısından kaynaklı derslerin bölünmesi ve tekrar derse girmeye çalışmak beni teknik anlamda fazlasıyla yoruyor.” (Ö8)

“Canlı ders için kamera sistemini ayarlamak, yazı tahtasını öğrenciye göstermek, tripot yardımıyla kamerayı kâğıt üzerini tam görececek şekilde ayarlayabilmek gibi sorunlar yaşıyorum.” (Ö13)

“... İnternetimizi evdeki diğer bireylerle paylaşmak zorunda kalıyorum. Aynı anda derslerimiz olduğunda internette yavaşlama olup zaman zaman kopmalar oluyor. Ders anlatırken bağlantı koptuğunda kısa sürede geri bağlansam bile tekrar sınıf yönetimini oluşturmak zor oluyor. Sınıf yönetimi ile ev yönetimi aynı anda yürümüyor. Sınıfı yönetsem evi yönetemiyorum, evi yönetsem sınıfı yönetemiyorum.” (Ö22)

Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin öğrenci kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Öğretmenlerin Öğrenci Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
	<i>Herhangi bir problem yaşamadım</i>	2
	Dönüt vermeme	6
	Görüntülerin kapalı olması	5
	Derse zamansız girip çıkma	4
	İlgisizlik	4
	Mikrofonların kapalı olması	3
	Ders dışı durumlarla ilgilenme	3
<i>Davranışsal Nedenler</i>	Motivasyon kaybı yaşama	3
	Düşük hazırbulunuşluk düzeyi	3
	Sürekli katılım sağlamama	3
	Ders için uygun ortamın olmaması	1
	Eş zamanlı konuşmalar	1
	Ders saatlerine uyum sağlayamama	1
	Kendini ifade edememe	1
	Bireysel farklılıkların belirginleşmesi	1
	<i>Toplam</i>	<i>39</i>
	Teknolojik imkân eksikliği	5
	İnternete erişim imkânının olmaması	3
<i>Teknik Nedenler</i>	İnternet bağlantı problemleri	2
	Teknoloji kullanımında bilgi yetersizliği	2
	<i>Toplam</i>	<i>12</i>

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine yönelik öğrenci kaynaklı yaşadıkları problemlerine ilişkin görüşlerinin “Davranışsal Nedenler” ve “Teknik Nedenler” olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrenci kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin olarak çoğunlukla davranışsal nedenleri işaret etmişlerdir. Sadece iki öğretmen öğrencilerden kaynaklı herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

“Davranışsal Nedenler” alt teması incelendiğinde öğrencilerin ders esnasında dönüt vermemesi katılımcıların en fazla ifade ettikleri problem olarak görülmektedir. Görüntülerin kapalı olması, derslere zamansız girip çıkma, ilgisizlik, mikrofonların kapalı olması, ders dışı durumlarla ilgilenme, motivasyon kaybı yaşama, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü ve derse katılımın süreklilik göstermemesi problem olarak belirtilen diğer konulardır. Bunların yanı sıra öğrencilerin ders için uygun ortama sahip olmamaları, ders esnasında eş zamanlı diyalog kurmaları, ders saatlerine dikkat etmemeleri, kendilerini ifade etmede zorlanmaları ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların belirgin olarak ortaya çıkması bazı öğretmenler tarafından ifade edilen diğer problemlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

“...Bence bu anlamda karşımıza çıkan en büyük problem faaliyetlerin uygulanması ve değerlendirilmesi açısından öğrencilerden yeterli düzeyde dönüt alamamamız. Bazen dönüt alamamak o kadar sıkıcı bir hal alıyor ki kendinizi bir sahnede monolog yapan bir tiyatro sanatçısı olarak görmeye başlıyorsunuz...” (Ö4)

“Derse katılımlarda ne yazık ki ders öncelik olmaktan çıkmış, öğrencinin bir lütfu haline dönüşmüştür.” (Ö9)

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olmasının sınıf yönetimini etkilediğini düşünüyorum.” (Ö10)

“...Bir öğretmen sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken tüm öğrencilerine hitap etmek ister. Uzaktan eğitimde tüm öğrencilere aynı anda ulaşamıyorum. Soru sorduğumda bazı öğrenciler kamerasını kapatıyor, bazıları mikrofonunu kapatıyor. Bu durum da sınıf düzenini bozuyor.” (Ö22)

“Teknik Nedenler” alt teması incelendiğinde öğrencilerin teknolojik cihaz eksikliği yaşamaları öğretmenler tarafından ifade edilen en belirgin problem olarak görülmektedir. Ayrıca internet erişim imkânının bulunmaması, internet bağlantı problemleri yaşamaları ve teknoloji kullanımında yetersiz olmaları öğretmenler tarafından ifade edilen diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin çoğu zaman cihazlarından kaynaklı problemlerden ders akışında duraklamaların olması sorununu çok yaşıyorum.” (Ö5)

“Öğrencilerin internet erişimi sınırlı, derse girmek istemeyenler olabiliyor.” (Ö7)

Öğretmenlerin Ebeveyn Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde ebeveyn kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Öğretmenlerin Ebeveyn Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Kodlar	Frekans
<i>Herhangi bir problem yaşamadım.</i>	4
İlgi ve istek eksikliği	12
Dersin ahengini bozacak davranışlar	7
Uygun öğrenme ortamı oluşturamama	7
Teknik problemler için öğretmeni muhatap görme	4
Öğrenciyi kontrol etmeme	3
Derse müdahil olma	3
Ödev takibi yapmama	1
Teknoloji kullanımında yetersizlik	1
İletişim kuramama	1
<i>Toplam</i>	39

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerde ilgi ve istek eksikliği öğretmenler tarafından en çok ifade edilen problem olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerin dersin ahengini bozacak davranışlar sergilemeleri, öğrencilere uygun öğrenme ortamı oluşturamamaları, teknik problemlerin çözümü için öğretmeni muhatap olarak görmeleri, öğrencileri kontrol etmemeleri, derse müdahil olmaları, ödev takibi yapmamaları, teknoloji kullanımında yetersiz olmaları ve iletişim kuramamaları öğretmenler tarafından ifade edilen ebeveyn kaynaklı yaşanan diğer sorunlardır. Öğretmenlerin görüşlerini örneklendirecek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci derse katılım sağlarken ebeveyn, televizyonda Müge Anlı’yı izliyor.” (Ö2)

“Ebeveynlerin bir kısmı ders anlatırken ya da soru çözümlerinde dayanamayıp arkadan cevabı söylüyorlar.” (Ö5)

“Velilerim, öğrencinin canlı derse katılabilmeleri için gerekli şartları oluşturmuyor. İnternet, bilgisayar, tablet veya akıllı telefon ihtiyacını karşılayamıyorlar. (Ö11)

“Ebeveynler, mikrofonun açık olduğunu unutup konuşuyor bir de televizyon izlemeye devam ediyorlar.” (Ö22)

Öğretmenlerin Okul Yönetimi Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin okul yönetimi kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Öğretmenlerin Okul Yönetimi Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Kodlar	Frekans
<i>Herhangi bir problem yaşamadım.</i>	10
Ders programının hazırlanmasından kaynaklanan sorunlar	6
Yüksek performans beklentisi	4
Evrak işlerini önemsemeleri	2
Motivasyonu azaltıcı yaklaşımlar	2
Ders denetimi yapmaları	1
<i>Toplam</i>	15

Tablo 6’da görüleceği üzere öğretmenlerin yarıya yakını uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin okul yönetiminden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen diğer görüşler incelendiğinde haftalık ders programlarının hazırlanmasından kaynaklı yaşanan sorunların öğretmenler tarafından en çok ifade edilen problem olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından okul yönetimlerinin yüksek performans beklentisi içerisinde olmaları, evrak işlerini önemsemeleri, motivasyon azaltıcı davranışlar sergilemeleri ve ders denetimi yapmaları ifade edilen diğer problemler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ortaya koyacak doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Okul yönetimi uzaktan eğitimle ilgili sorunların farkında olmasına rağmen bu sorunları görmezden gelerek öğretmenlerden yüksek performans beklemektedir.” (Ö10)

“Okul yönetimiyle ilgili hiç problem yaşamadım. Uzaktan eğitim sürecini gayet başarılı yönettiklerini düşünüyorum.” (Ö11)

“Okul yönetimi sekiz saat üst üste ders programı hazırlamıştı.” (Ö20)

Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde zaman yönetimi kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7*Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Kodlar	Frekans
<i>Herhangi bir problem yaşamadım.</i>	6
Ders süresinin kısa olması	8
Bağlantı ve ortam kaynaklı problemlerin zaman alması	6
İçeriklerin ders süresine göre yoğun olması	2
Günlük ders sayısının fazlalığı	2
Ders zaman çizelgesinin farklılığı	1
Ders aralarının kısa olması	1
<i>Toplam</i>	20

Tablo 7 incelendiğinde ders süresinin kısa olması ve bağlantı/ortam kaynaklı problemlerin zaman alması konularının zaman yönetimi açısından öğretmenler tarafından en çok ifade edilen problemler olduğu görülmektedir. Bunun dışında içeriklerin ders süresine göre yoğun olması, günlük yapılan ders sayısının fazla olması, ders zaman çizelgesinin her gün farklılaşması ve ders aralarının kısa olması ifade edilen diğer problemlerdir. Ayrıca altı öğretmen zaman yönetimi kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Bir öğrencinin yedi dersi art arda uzaktan eğitim yolu ile alması öğrencide dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği yaratıyor. Öğrenci adeta otobüsle uzun yolculuğa çıkan bir bireyin yaşadığı yorgunluğa maruz kalıyor...” (Ö4)

“Bağlantı kopmaları sonucunda derse yeniden katılan öğrenciler: “Öğretmenim, konuyu yeniden anlatır mısınız?” diye soru soruyorlar. Bunun sonucunda ders haliyle kaynıyor.” (Ö13)

“Öğrencilerin bağlanma sürelerinde yaşanan gecikmeler sınıfın tam anlamıyla hazır olmasını engellemekte ve fiili olarak işlenen ders süresini azaltmaktadır.” (Ö16)

Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanırken Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanırken Yaşadıkları Probleme İlişkin Problemler

Kodlar	Frekans
<i>Herhangi bir problem yaşamadım.</i>	2
Uygulamalı faaliyetleri gerçekleştirilememesi	7
Düz anlatım kullanmak zorunda kalmak	6
Akran etkileşiminin olmaması	2
Dönütlerin yetersizliği	2
Uygulanan yöntemi ölçmede zorluk	2
Grup etkinliklerini yapamama	1
<i>Toplam</i>	<i>20</i>

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde sorun yaşadığını belirtirken sadece iki öğretmen herhangi bir problem yaşamadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını ifade eden öğretmenler en çok uygulamalı faaliyetleri gerçekleştirilememesi ve düz anlatım tekniğini kullanmak zorunda kalma hususlarını vurgulamışlardır. Bunların dışında akran iletişiminin olmaması, dönütlerin yetersizliği, uygulanan yöntemi ölçmede zorluk çekme, grup etkinliklerini yapamama ifade edilen diğer sorunlardır. Öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyacak doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“...Yüz yüze eğitimde ders kitabında yer alan metinlerden uygun olanları drama tekniğiyle öğrencilerim canlandırırken bunu eş zamanlı olarak uzaktan eğitimde yapamıyoruz.” (Ö4)

“Öğrenciyle yüz yüze olamamak sadece anlatım yöntemini kullanmamıza yol açıyor, bu da yetersiz kalıyor.” (Ö9)

“Uzaktan eğitimde sürekli dijital içeriklerden yararlanarak, sunum hazırlayarak ders anlattım fakat dönüt alamadığım için etkili olmadığını düşünüyorum.” (Ö21)

Öğretmenlerin Öğretim Programı Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin öğretim programından kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9*Öğretmenlerin Öğretim Programı Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Kodlar	Frekans
<i>Herhangi bir problem yaşamadım.</i>	5
Öğretim programının uzaktan eğitime entegre edilememesi	11
İçeriğin yoğunluğu	7
Uygulama-Pratik yapılamaması	2
<i>Toplam</i>	<i>20</i>

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine yönelik öğretim programı kaynaklı yaşadıkları problemlere örnek olarak en fazla belirttikleri konunun öğretim programının uzaktan eğitime entegre edilmemesi olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin yarıya yakını öğretim programı içeriğinin yoğun olduğunu ve ders sürelerinin yetmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok azı da öğretim programının uygulama odaklı olduğunu ama uzaktan eğitim sürecinde bunun uygulanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı öğretim programı kaynaklı herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Öğretim programı; uzaktan eğitim süreci için yoğun içerikli, müfredatın uzaktan eğitime entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6)

“Öğretim programı daha çok uygulamaya dönük olduğundan uzaktan eğitime uygun olmadığını düşünüyorum.” (Ö11)

“Branşım adına sorun yaşamadım. Tam zamanında müfredatı verebiliyorum.” (Ö17)

“Öğretim programı yoğun olduğu için sınıf yönetimi konusunda öğrencilerin dikkatini sürekli toparlayıp hızlı ilerlemem gerekiyor. Bu da bazen çok mümkün olmuyor.” (Ö22)

Öğretmenlerin Teknoloji ve Sanal Ortam Kaynaklı Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ve sanal ortam kaynaklı yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10*Öğretmenlerin Teknoloji ve Sanal Ortam Kaynaklı Yaşadıkları Problemler*

Kodlar	Frekans
<i>Herhangi bir problem yaşamadım.</i>	2
Bağlantı problemleri	12
Sistemsel sıkıntılar	4
Ses iletiminin zayıflığı	2
Derse izinsiz katılım	2
Toplu iletişime elverişsizlik	1
Soğuk ara yüz	1
Gölge katılımcılık	1
Uygunsuz video ve görsellere maruz kalma	1
<i>Toplam</i>	<i>24</i>

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji ve sanal ortam kaynaklı olarak en fazla yaşadıkları sorunun bağlantı problemleri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sistemsel sıkıntılar, ses iletiminin zayıflığı, derse izinsiz katılım, toplum iletişime elverişsizlik, soğuk ara yüz, gölge katılımcılık ve uygunsuz video ve görsellere maruz kalma belirtilen diğer problemlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bazı alıntılar şu şekildedir:

“Çoğu zaman bağlantı kopuyor ve içerik üretmekte zorlanıyorum.” (Ö2)

“...Derslerimizde dikkatimi çeken diğer bir husus canlı ders esnasında öğrencilerin diğer platformları kullanarak gölge katılımcılık göstermesi bence sınıf yönetimi açısından ifade edebileceğimiz en önemli sıkıntılardan biridir...” (Ö5)

“İnternet bağlantısı zayıfladığında öğrenci dersten düşebiliyor veya öğrenci bunu bahane edebiliyor.” (Ö7)

“Uzaktan yapılan derslerde grup dışında olanlar da derse girebiliyor. Tespit edilemeyen bu kişiler derse sabote edip sınıfın ahengini bozabiliyor.” (Ö20)

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde birçok alanda problem yaşadıkları görülmektedir. Özellikle öğrenciler ve kendi yeterlik alanlarından kaynaklanan problemler en fazla vurgulanan konular olarak ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra öğrenci ebeveynlerinden, öğretmenlerin ev ortamlarından, teknolojik ve sanal ortamdan, zaman yönetiminden, öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmamasından, okul yönetimlerinden ve öğretim programlarından kaynaklanan problemlerin öğretmenler tarafından belirtilen diğer önemli sorunlar olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi eksenli karşılaşılmış oldukları problemlere ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde bulunan kamuya ait ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 22 öğretmenden elde edilmiştir. Pandemi nedeniyle görüşme formlarının önemli bir kısmı çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca problem durumuna ilişkin gözlem yapılamamış ve belgeler incelenememiştir. Bu nedenlerle verilerin çeşitlendirilememiş olması araştırmanın önemli bir sınırlılığını ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde “Meslekî ve Kişisel Yeterlik” alanlarından kaynaklı bazı problemler yaşadıkları belirlenmiştir. “Meslekî Yeterlikler” alt temasında ders içeriklerini zenginleştirememesi ve teknoloji okuryazarlık eksikliği yaşama en fazla vurgulanan problemler olarak ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra ders içeriklerini oyunlaştırmada zorlanma, sürece ilişkin hizmet içi eğitim eksikliğinin hissedilmesi, sanal sınıf ortamını yadırgama, gözlem yapamama, süreci yönetememe ve kazanımları tespit edememe öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin karşılaşılmış oldukları problemlerin meslekî nedenleri olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin meslekî ve kişisel yeterliklerinin sınıf yönetiminde son derece önemli olduğunu ortaya koyarken öğretmenlerin özellikle teknolojik araç-gereç ve uygulamaları kullanabilme noktasında çağın gereklerine uygun yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ve bu yeterliklerini kullanarak ders içeriklerini zenginleştirmelerinin önemli olduğunu göstermektedir (Gökçe-Bilgiç&Tüzün, 2015; Köse, 2020; Özdemir, 2020; Paliç&Keleş, 2011). Ancak yakın zamanlı araştırmalar öğretmenlerin çevrim içi eğitimi gerçekleştirmede güçlüklerle karşılaştıklarını (Avcı ve Akdeniz, 2021) özellikle teknoloji okuryazarlığı noktasında eksiklik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Altıntaş-Yüksel, 2021; Arslan&Şumuer, 2020; Bakioğlu&Çevik, 2020; Baran&Sadık, 2021; Başaran vd., 2021; Gökçe&Tüzün, 2015). Bu sonuçlardan farklı olarak Can & Gündüz (2021b) araştırmalarında öğretmenlerin, sanal sınıf yönetiminin öğrencilerle ilişkiler, sınıf içi etkinlikler ve sınıf yönetimi boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşımlardır.

Sürece ilişkin hizmet içi eğitim eksikliği araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan bir diğeridir. Araştırmalarda öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını desteklemek amacıyla doğru stratejilerin etkin kullanılması ve kendini yetiştirmesi gerektiği ifade edilmektedir (Can, 2020a; Gökçe-Bilgiç&Tüzün, 2015; Paliç&Keleş, 2011). Teknoloji okuryazarlığın artırılması ve çevrimiçi araçların etkin kullanılmasının sağlanması, öğretmenlere mesleki anlamda katkı sunarken uzaktan eğitim sürecini daha verimli hale getirebilecektir. Bu çerçevede öğretmenlere akademik destek sağlayacak, teknolojiyle oryantasyonlarını güçlendirecek Web 2.0 eğitimlerinin yaygınlaştırılması önemli katkılar sunabilecektir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde derslerde motivasyon kaybı yaşamaları “Kişisel

Yeterlik” kapsamında en çok ifade edilen problem olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca sabırlı olamama, kendini yeterince ifade edememe, beden dilini kullanamama, iletişim problemleri yaşama ve göz teması kuramama problem olarak gördükleri diğer kişisel nedenlerdir. Eğitimin girdisinin ve çıktısının insan olması, bu sürecin uzun bir zaman alması öğretmenlerin kişisel yeterliklerinin desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin derslerine ve öğrencilerine motive olmasının, karşılaştığı engeller karşısında sabırlı olmasının, empati kurarak dinleyicileri sıkmadan dersini icra etmesinin istendik davranışların oluşmasını ve sınıf yönetimini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir (Karaduman vd., 2021; Köse, 2020; Paliç&Keleş, 2011). Araştırmadan elde edilen tüm bulgular öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki derslerde yaşadıkları motivasyon kaybının meslekî, kişisel, öğrenci, ebeveyn ve teknik problemler gibi farklı nedenlerden kaynaklandığına işaret etmektedir. Bu nedenle motivasyon kaybının en aza indirilmesi, sürece ilişkin tüm faktörlerin iyileştirilmesiyle doğru orantılı olacaktır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin alışılmışın dışında olması, öğretmenlerde sabır ve anlayış gibi özellikleri daha fazla ön plana çıkarmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre “Ev Ortamından Kaynaklı Problemler” temasında aile bireyleriyle derslerin eş zamanlı başlaması, ders ortamında çocukların bulunması ve ders için uygun ortam oluşturamama ev yaşamından kaynaklı önemli sorunlar olarak görülmektedir. Bunların dışında dersi bölen durumların oluşması ve ev ile ilgili sorumlulukların çakışması ev yaşamından kaynaklı belirtilen diğer problemlerdir. Öğretmenlerin ev ortamlarından kaynaklı yaşadıkları teknik problemlerin de sınıf yönetimi sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle internet bağlantısında yaşanan sorunlar öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen teknik problem olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bilgisayar, tablet, telefon gibi cihaz eksiklikleri ve kamera, mikrofon gibi donanımsal eksikliklerin bulunması ifade edilen diğer teknik problemler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Demir ve Özdaş (2020), evde uygun ortam oluşturulamaması ve yeterli teknolojik cihazın bulunmamasını uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkileyen unsurlar olarak belirtmektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde derslerin ev ortamında icra edilmesinin geleneksel sınıf ortamlarından farklı olarak birtakım sorunları beraberinde getirdiği ve öğretmenler açısından sınıf yönetimini de zorlaştırdığı belirtilebilir. Bu bakımdan okul yönetimince haftalık ders programları planlanırken eğitimci eşlerin durumları göz önünde tutulabilir. Öğretmenlere, derslerinde kullanmak üzere standartları belirlenmiş teknolojik araç gereç desteği sağlanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi kapsamında en fazla yaşadıkları problemlerin öğrencilerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili gözlemledikleri problemler “Davranışsal” ve “Teknik Nedenler” temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin ders esnasında dönüt vermemeleri, görüntü ve mikrofonlarının kapalı olması, derslere zamansız girip çıkmaları, ilgisiz olmaları, ders dışı durumlarla ilgilenmeleri, motivasyon kaybı yaşamaları, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması ve derslere sürekli katılım sağlamamaları öğretmenler tarafından

ifade edilen önemli problemler olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yeterli teknolojik imkânlarla sahip olmamaları ise teknik problem olarak vurgulanan en belirgin husustur. Ayrıca bazı öğrencilerin internet erişim imkânlarının olmaması veya kısıtlı olması, internet bağlantı problemleri yaşamaları ve teknoloji kullanımında yetersiz olmaları sınıf yönetimi sürecinde öğrenci kaynaklı ortaya çıkan diğer teknik nedenler olarak saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak öğrencilerin teknolojik olanaklara sahip olmamaları ve teknolojik okuryazarlık becerilerinin zayıflığı alan yazında vurgulanan konulardır (Can, 2020b; Karaduman vd., 2021; Kırmacı&Acar, 2018). Arslan ve Şumuer (2020) araştırmalarında derse katılımın düşüklüğü, internet bağlantısında yaşanan kopmalar, geri bildirim alamama, kamera görüntülerine ilişkin problemlerin olması ve istenmeyen davranışların yaşanmasını uzaktan eğitimde ortaya çıkan öğrenci kaynaklı sorunlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yusuf ve Ahmad (2020) araştırmalarında çevrimiçi ortamlarda öğrenci eksenli katılım yetersizliği, odaklanma ve bağlantı problemleri, teknolojik olanak kısıtlarına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin eğitim öğretime ev ortamında devam etmelerinin ortamdan kaynaklı dikkat dağınıklığına ve buna bağlı olarak ders dışı durumları ortaya çıkardığı görülmektedir (Altıntaş-Yüksel, 2021; Çakın&Külekçi-Akyavuz, 2020). Yapılan araştırmalar ve bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrenci faktörünün uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminin en belirleyici unsurlarından biri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders esnasında dönüt vermediği, derse zamansız girip çıktıkları, ders dışı durumlarla ilgilendikleri sonuçları irdelendiğinde öğretmenler tarafından öğrenci velileriyle çift yönlü bir iletişim kurularak sıkı bir işbirliği yapılması gerektiği ifade edilebilir. Teknik aksaklıklar nedeniyle derslere katılamayan veya sınırlı düzeyde katılım gösteren öğrencilere yönelik alternatif araçlar kullanılabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler uzaktan eğitim sürecindeki sınıf yönetiminde ebeveynlerden kaynaklı farklı problemler yaşamaktadırlar. Ebeveynlerin öğrencileriyle yeterli düzeyde ilgilenmemeleri ve isteksiz olmaları, dersin ahengini bozacak davranışlar sergilemeleri, öğrenciye uygun öğrenme ortamı oluşturamamaları, teknik problemlerle ilgili öğretmeni muhatap olarak görmeleri ve bu nedenle dersi bölmeleri, öğrencileri kontrol etmemeleri ve derse müdahil olmaları öğretmenlerin ifade ettikleri ebeveyn kaynaklı problemler olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynler, eğitimde çocuğun motive olması ve öğrenmeyi arzulaması konusunda önemli roller üstlenmektedir. Ailenin gelir ve eğitim düzeyinin özellikle uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde etkili olduğu ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın sonucuna paralel olarak uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin ailelerin ilgisiz ve isteksiz olmalarının süreci olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Baran&Sadık, 2021; Başaran vd., 2020; Çakın&Külekçi-Akyavuz, 2020; Fidan, 2020; Karaduman vd., 2021; Kızıltaş&Çetinkaya-Özdemir, 2021). Argon ve Kıyıcı'nın (2012) araştırmasına katılan öğretmenler, ailenin eğitime katılımını süreci olumlu etkilediğini, başarıyı artırdığını, öğrenci motivasyonunu sağladığını ve disiplin sorunlarını azalttığını sonucuna ulaşmışlardır. Sarı ve Nayır (2020) araştırmalarında velilerin eğitime katılımının, yeni eğitim anlayışının nasıl işlediği konusunda tecrübe kazanmalarının, uzaktan eğitim sürecine katkı sunacağına işaret

etmektedirler. Ayrıca Yılmaz vd., (2020) araştırmalarında salgın döneminde aile içi fizikî beraberliğin olumsuz etkilenebildiği, çalışma ortamının dikkat dağıtıcı unsurlardan arınarak ortamın öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiği ve teknolojik kısıtların eğitim hizmetlerindeki performansı düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Kuşkusuz uzaktan eğitim süreci, ebeveyn faktörünün eğitimin önemli bir unsuru ve kilit taşı olduğunu tekrar göstermiştir. Bu kapsamda okul rehberlik servislerince ebeveynlere yönelik uzaktan eğitim sürecinin verimini arttırıcı rehberlik çalışmaları düzenlenebilir. Okul rehberlik servisleri öncülüğünde sınıf öğretmenleri ve şube rehber öğretmenlerinin destekleriyle uzaktan eğitim sürecindeki dersler için farkındalık çalışmaları fayda sağlayabilir. Rehberlik servisleri tarafından hazırlanacak çevrim içi derslerde kullanılacak olan ev ortamını düzenleyici kontrol çizelgeleri ebeveynlere ışık tutabilir.

Araştırma sonucuna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin okul yönetimlerinden kaynaklı herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Problem yaşayanların ise haftalık ders programlarının hazırlanmasından kaynaklı durumlar, okul yönetimlerinin yüksek performans beklentisi içerisinde olmaları, evrak işlerinin önemsenmesi ve yöneticilerin ders denetimi yapmaları gibi problemleri ifade ettikleri görülmüştür. Salgın dönemiyle birlikte okul yöneticilerinin farklı durumlarla karşılaştığı ve bu çerçevede okul yöneticilerine önemli rollerin düştüğü ifade edilebilir. Özdoğru'nun (2021) araştırma sonucunda da bu araştırma sonucuna benzer olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde haftalık ders programlarının hazırlanmasından kaynaklı problem yaşadıkları belirtilmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak okul yönetimlerinin uzaktan eğitim sürecini doğru planladıkları ya da sınıf yönetimini olumsuz anlamda etkileyebilecek durumlara çok fazla sebebiyet vermedikleri ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde ders süreleri kısaltılsa da günlük ders sayılarının değişmemesinin ve ders saatlerinin okul kademelerine göre çaprazlama planlanmasının programların hazırlanması noktasında yöneticilere zorluk çıkardığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından; ders süresinin kısa olması ve bağlantı/ortam kaynaklı problemlerin zaman alması konuları zaman yönetimi kaynaklı yaşanan en önemli problemler olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra içeriklerin ders süresine göre yoğun olması, günlük yapılan ders sayısının fazla olması, ders zaman çizelgesinin her gün farklılaşması ve ders aralarının kısa olması öğretmenlerin zaman yönetiminden kaynaklı yaşadıkları diğer problemler olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetiminde önemli bir unsur olan zaman, sınırlı bir sürede kazanımların davranışa dönüştürülebilmesi için iyi yönetilmesi gereken değerli bir kaynaktır (Köse, 2020). Araştırmaya katılan öğretmenler, bağlantı ve ortam kaynaklı nedenler yüzünden ders süresinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Alan yazın incelendiğinde, zaman yönetimi kaynaklı sorunların bu araştırmanın sonucuyla örtüştüğü görülmektedir (Arslan&Şumuer, 2020; Dinçer&Yeşilpınar-Uyar, 2015). Araştırma sonucuna göre öğretmenler, günlük ders sayılarının uzaktan eğitime göre fazla olduğunu ve ders aralarının kısa olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen ve öğrencilerin günlük 6-8 saat arasında canlı ders

yapmalarının ve araların 10 dakika ile sınırlı tutulmasının öğretmen ve öğrencilerin ekrana fazla maruz kalarak dikkatlerinin dağılmasına yol açtığı ifade edilebilir. Bu durumun sınıf yönetimi açısından da istenmeyen bir durumu meydana getirdiği belirtilebilir. Bu bağlamda günlük yapılan ders saatlerinin ve ders bitiminde verilen araların en verimli olacak şekilde mevzuatla düzenlenmesi faydalı olabilecektir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre uygulamalı faaliyetleri gerçekleştirilememesi ve düz anlatım tekniğini kullanmak zorunda kalma öğretmenler tarafından öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırken ortaya çıkan en önemli problemler olarak görülmektedir. Ayrıca akran etkileşiminin olmaması, dönütlerin yetersizliği, uygulanan yöntemi ölçmede yetersizlik ve grup etkinliği yapamama öğretmenlerin bu temaya ilişkin belirttikleri diğer problemler olarak ortaya çıkmıştır. Diğer temalarda ifade edilen araştırma bulguları da dikkate alındığında, mesleki yetersizlikler, teknik aksaklıklar, donanım yetersizliği, altyapı sıkıntıları ve ders süresinin yetersiz olması gibi nedenlerin yöntem çeşitliliğini kısıtladığı ve buna bağlı olarak düz anlatımın tercih edildiği ifade edilebilir. Yapılan farklı araştırmalar da bu araştırma sonucuna benzer olarak uzaktan eğitim sürecindeki derslerde öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım veya soru cevap tekniklerini kullandıklarını göstermektedir (Akkuş&Acar, 2017; Arslan&Şumuer, 2020; Bakioğlu&Çevik, 2020; Baran&Sadık, 2021; Polat, 2016). Duman (2020) araştırmasında yükseköğretimde yapılan derslerde de öğretim görevlilerinin düz anlatım ve soru cevap yöntemi kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin yeterli materyallere sahip olmamalarının uygulama yapılacak faaliyetleri sınırlandırdığı alan yazında ifade edilmektedir (Çakın&Külekcı-Akyavuz, 2020; Dinçer&Yeşilpınar-Uyar, 2015). Bu çerçevede uzaktan eğitim sürecinde etkileşimi güçlendirmek ve sınıf yönetimini daha etkili hale getirmek amacıyla farklı yöntemlerden yararlanılabilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanım sınırlılığının öğrenme üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkardığı ve öğrenmenin üst düzeye çıkarılabilmesi gayesiyle değişik yöntemlerin sisteme dâhil edilmesinin öğrenci başarısına katkı sağlayacağı vurgulamaktadır (Başaran vd., 2020; Can, 2020b). Tek taraflı ve etkileşimden uzak bir dersin monotonluğu artıracığı ve eğitimin amaçlarının istendik yönde harekete geçirmeyeceği aşikârdır. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından derslerin içeriğe uygun oyunlarla, etkileşimli sunumlarla ve Web 2.0 araçları kullanılarak yürütülmesi çok önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretim programlarının uzaktan eğitime entegre edilmemesi ve program içeriğinin yoğunluğu öğretmenler tarafından öğretim programı kaynaklı ifade edilen en önemli problemler olarak görülmektedir. Ders süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya çekilmesinin ve bağlantı problemlerinin, içeriğinin verilmesi noktasında sorunlara yol açtığı ifade edilebilir. Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Altıntaş-Yüksel (2021) araştırmasında uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin müfredat ve öğretmen rolü bağlamında örtüştüğünü, Karaduman vd., (2021) araştırmalarında ise konuların tekrarı için yeterli zamanın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim kademeleri, derse katılan öğrenci sayısı ve yeterli teknolojik altyapıya

sahip olma gibi özelliklerin öğretim programının yetiştirilmesi noktasında belirleyici unsurlar olduğu düşünülebilir. Yeterli kanıt olmasa da özellikle ilkokulların küçük yaş sınıflarında, derse katılımın fazla olduğu sınıflarda ve yeterli teknolojik altyapıya sahip olmayan bölgelerdeki okullarda müfredatın tam olarak yetiştirilmesinin zor olacağı söylenebilir. Bu araştırmaya dâhil edilen öğretmenler öğretim programlarının uzaktan eğitim sürecine adapte edilmediği görüşündedirler. Bu bakımdan öğrencilerin gelişimsel özellikleri, sınıf mevcutları, teknik altyapı ve çevrim içi ortamların kendine ait formatı göz önüne alınarak öğretim programlarının hazırlanmasında bölgesel ve okul bazlı esneklikler sağlanabilmesine yönelik alternatifler geliştirilebilir.

Araştırma sonucunda yaşanan internet bağlantı problemleri, sınıf yönetimini teknoloji ve sanal ortam kaynaklı olarak etkileyen en belirgin sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bunun dışında sistemsel sıkıntılar, ses iletiminin zayıflığı, derse izinsiz katılım, toplu iletişime elverişsizlik, soğuk ara yüz, gölge katılımcılık ve uygunsuz video ve görsellere muhatap olma gibi konular öğretmenlerin yaşadıkları diğer problem olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda olduğu gibi bağlantı problemlerinin sınıf yönetimini etkileyen önemli bir öge olduğu diğer araştırmalarda da desteklenmektedir (Akkuş&Acar, 2017; Fidan 2020; Yılmaz vd., 2020). Bu doğrultuda cihaz, donanım, yazılım gibi teknik sıkıntıların (Akkuş&Acar, 2017; Başaran vd., 2021; Dinçer&Yeşilpınar-Uyar, 2015; Gökçe-Bilgiç&Tüzün, 2015; Karaduman vd., 2021; Kızıldağ&Çetinkaya-Özdemir, 2021 ; Özdoğan&Berkant, 2020; Sarı&Nayır, 2020), kullanıcı dostu olmayan ara yüzün (Dinçer&Yeşilpınar-Uyar, 2015), internete erişim sorunlarının (Akkuş&Acar, 2017; Altıntaş-Yüksel, 2021; Arslan&Şumuer, 2020; Bakioğlu&Çevik, 2020; Başaran vd., 2021; Çakın&Küleki-Akyavuz, 2020; Demir&Özdaş, 2020; Kızıldağ& Çetinkaya-Özdemir, 2021; Özdoğan&Berkant, 2020; Yılmaz vd., 2020), ses iletim zayıflığının (Akkuş&Acar, 2017) ve etkileşim eksikliğinin (Altıntaş-Yüksel, 2021; Arslan&Şumuer, 2020; Baran&Sadık, 2021; Başaran vd., 2020; Çakın&Küleki-Akyavuz, 2020; Karaduman vd., 2021) uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimini etkileyen önemli değişkenler olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Yapılan araştırma ve diğer araştırma sonuçları birlikte ele alındığında sanal ortam kaynaklı problemlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Sanal ortam, mekân ve zaman konusunda sağlamış olduğu esneklikle avantaj yaratırken teknik bir altyapıya gereksinim duyması yönüyle dezavantaj oluşturduğu görülmektedir. Bu durum yüz yüze eğitimdeki sınıf ortamlarından farklı bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin sanal ortamlarda muhatap olabilecekleri sorunlara ait senaryolarla ilgili, alanında uzman kişilerce bilgilendirmeleri verimli bir sürecin ve nitelikli bir öğrenme ortamının gerçekleşmesine önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına ve sistem içerisinde görev yapan öğretmenlere yönelik “Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi” konulu eğitim planlamalarının yapılması sorunların azaltılması konusunda fayda sağlayabilir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim

sürecinde sınıf yönetimini sağlamasına kaynaklık eden birçok etkenin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu etkenlerin varlığı son iki yılda yoğun olarak tecrübe edilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin ve kaliteli bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesi için önem taşımaktadır. Bu nedenlerin görmezden gelinmesi eğitimde varolan fırsat eşitsizliğinin daha da derinleşmesine, öğrenme kayıplarının artmasına hatta okul terkine yol açabilecektir. Bu çerçevede uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin ortaya çıkabilecek sorunların yönetilmesinin ve iyileştirilmesinin eğitim sistemimize katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ortak görüşlerini içermektedir. Öğretim kademesi özelinde çalışmaların yapılması o kademeye ilişkin problemlerin tam olarak belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca sürecin okul yöneticileri, öğrenciler ve ebeveynler tarafından da değerlendirilmesi farklı bakış açıları sunabilecektir.

Kaynakça

- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD, 19(2)*, 1012-1036. <https://doi.org/10.37217/tebd.982846>
- Akkuş, İ., & Acar, S., (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3)*, 363-376.
- Altıntaş-Yüksel, E., (2021) Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 57*, 291–303.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 80-95.
- Arslan, H. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 1-26) içinde. Anı Yayıncılık.
- Arslan, Y., & Şumuer, E., (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 201-230.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3(4)*, 117-154.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15(4)*, 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Baran, A., & Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. <https://doi.org/10.19171/uefad.882291>
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619-4645.
- Bayrakçı, M. (2019). Sınıfta zaman yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 151-178) içinde. Anı Yayıncılık.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S.S. (2011, 2-4 Şubat). *Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri*. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2020a). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Can, E., (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2021a). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 574-591.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2021b). Öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi yeterliği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 49-68.
- Cemaloğlu, N., (2020). Çevrimiçi derslerde sınıf yönetimi. <https://www.kamudanhaber.net/cevrin-ici-derslerde-sinif-yonetimi-makale,4055.html>

- Creswell, J. W., (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dağ, İ., & Göktürk, T., (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (s.1-34) içinde. Anı Yayıncılık.
- Dinçer, S., & Yeşilpınar-Uyar, M., (2016). E-Öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 453-470.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi/ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gümüş, S. (2007). *Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A., & Baytar, S. D. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Kayıkcı, K., (2019). Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 213-252) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kırmacı, Ö., & Acar, S., (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
- Kızıltaş, Y., & Özdemir, E. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1896-1914.

- Köse, A., (2020). Öğrenme ortamında disiplin. M. Tekerek ve M. Sağır (Ed.), *Yükseköğretimde eğitimcilerin eğitimi* (s.167-200) içinde. Pegem Akademi.
- Külekcı-Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th Ed). Sage Publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı:14574). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 336-349.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özdoğan, M. (2021). Covid-19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 199-220.
- Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Selçuk, Z., (2020). <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitimde-gunde-yaklasik-3-milyon-canli-ders-yapiliyor/2072355>
- Selçuk, Z., (2021). <https://www.cnnturk.com/turkiye/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-uzaktan-egitim-kalici-olacak>
- Turan, S., (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman, S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s.1-19) içinde. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2019). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 59-80) içinde. Anı Yayıncılık.

-
- Yılmaz, E., Mutlu, H., & Doğanay, G., (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayıncılık.
- Yılmaz, N., (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*,10, 1-38.
- Yusuf, B. N. M., & Ahmad, J. (2020) Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5) 205-212.
- Yücel, C., Şengil Akar, Ş., Binici, U., Karataş, E., & Demirhan, G. (2019). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 213-252) içinde. Anı Yayıncılık.

Nurettin Topçu'nun Fikir Dünyasında Çocuk ve Ahlak Eğitimi*

Samet Kuşçu¹



Cengiz Özmen²



Özet: Çocukluk dönemi insanın gelecekteki davranışlarını etkileme gücüne sahip bir zaman dilimidir. Çocuklukta edinilen birikimler kişinin hayatı boyunca etkisini gösterdiği için çocukluk döneminde verilen ahlakî eğitim de son derece önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çocuk ve ahlak eğitimi üzerinde durulması gereken bir konu olarak dikkat çeker. Bu kapsamda araştırmanın amacı Nurettin Topçu'nun çocuğa ve ahlak eğitimine bakış açısını yansıtarak alan yazınına katkı sağlamaktır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Nurettin Topçu'nun yazılarının yer aldığı Hareket dergisi ve farklı isimler altında yayımlanan kitapları incelendi. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler farklı zamanlarda tekrar gözden geçirilip uzman görüşleri alınıp yeniden değerlendirildi. Araştırmanın sonucunda Nurettin Topçu'nun çocukluk dönemine ayrı bir önem verdiği, ahlak eğitimine erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiği bunun ihmal edilmesi durumunda çocukta çeşitli zafiyetlerin oluşabileceği, medenî gelişimle çocuğa verilen değer birbirleriyle paralel olduğu, ahlak gelişiminde ailenin önemli olduğu, devletin çocuk eğitimi konusunda sorumluluk alması gerektiği, ahlak eğitiminde tarihî birikimden faydalanılması gerektiği, çocuktaki hürriyet anlayışının yeniden gözden geçirilmesinin yararlı olacağı, ahlak eğitiminde ilköğretimin temel teşkil ettiği, ahlak eğitiminde öğretmenin rehber konumunda olduğu, ahlak eğitiminde saygı ve merhamet değerlerinin dikkate alınmasının faydalı olacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Ahlak Eğitimi, Çocuk, Nurettin Topçu

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

12.10.2021

Accepted / Kabul Tarihi:

27.11.2021

Page numbers / Sayfa no:

76-92

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Kuşçu, S., & Özmen, C. (2022). Nurettin Topçu'nun fikir dünyasında çocuk ve ahlak eğitimi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1),76-92.

¹ MA, Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş

² Doç. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD / Kahramanmaraş

*Bu makale, "Nurettin Topçu'ya Göre Çocuğun Ahlak ve Karakter Gelişiminde Okulun ve Öğretmenin Önemi" isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Child and Moral Education in Nurettin Topçu's World of Ideas

Abstract

Childhood is a period of time that has the power to influence a person's future behavior. The moral education given in childhood is also of great importance, as the knowledge gained in this period has an effect throughout the life of the person. In this respect, it draws attention as a subject that needs to be emphasized on child and moral education. In this context, the aim of the research is to contribute to the literature by reflecting Nurettin Topçu's perspective on children and moral education. In the research, using the document analysis method, the journal of movement where Nurettin Topçu's writings and his books published under different names were examined. In order to ensure the reliability and validity of the research, the data obtained were reviewed at different times, expert opinions were taken and re-evaluated. As a result of the research, Nurettin Topçu attaches special importance to childhood, moral education should be started from an early age, various weaknesses can occur in the child if this is neglected, the value given to the child is parallel with each other, the family is important in moral development, the state takes responsibility for child education. It has been found that it is necessary to benefit from historical knowledge in moral education, it will be useful to re-evaluate the understanding of freedom in children, primary education is the basis in moral education, the teacher is the guide in moral education, and it will be useful to consider the values of respect and compassion in moral education.

KeyWords: Child, Morality, Moral Education, Nurettin Topçu

Giriş

Çocukluk dönemi, insanın hayatında en önemli zaman dilimleri arasında yer alıp her dönem gibi çocukluk döneminin de kendine özgü bir yönü bulunmaktadır (Aytaş & Aktan, 2012). Çocukluk dönemi, aile içerisinde başlayarak okul ve arkadaş çevresinde varlığını devam ettiren, beklentilerde sık sık değişikliklerin gerçekleştiği bir zaman dilimini kapsar (Yağlı, 2013).

Çocukların korunması için uluslararası alanda uygulamalara rehber konumundaki Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocuk: "Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır." (UNICEF, 1989) şeklinde tanımlanır. Bu madde çocuğun hukukî tanımını belirtse de insanî özellikleri bünyesinde barındıran çocuğun, ahlakî ve ruhî yönünü ifade etme açısından yetersiz kalmaktadır.

Çocuğun hayata uyum sürecinde edindiği deneyimler son derece önemlidir. Özellikle çocuğun, uzun bir zaman dilimini geçirdiği okul ve aile ortamında alabileceği ahlak eğitimi onun kişiliğinin şekillenmesinde oldukça etkilidir. Ahlak eğitiminin ihmal edilmesi durumunda çocuk dış çevrenin tesirine açık hale gelir ve burada edindiği yanlış ve rastgele öğrenmeler sonucunda toplumsal değerlerle çatışma içerisinde bulunan bir birey ortaya çıkar (Tekin, 2017). Her çocuk farklı zekâ düzeyine sahip olsa da ahlak gelişimi önemsenmesi gereken bir konudur (Tortop, 2018).

İnsan, hareketlerine yön verirken aldığı eğitim ve terbiye doğrultusunda davranışta bulunur. İnsana eğitimin gerektirdiği kazanımları veren ilk yer ailedir. Çocuk ailesinden aldığı eğitim dâhilinde gelişecek ve toplumun bir mensubu olacaktır. Aile, çocuğuna vermesi gereken eğitimi ihmal eder ise çocuğun gelişiminde bazı sorunlarla baş etmekte zorlanacak hatta çözüme ulaştırılamayacak sorunların baş göstermesine neden olan bir durum meydana gelecektir (Acar,

2012).

Çocuğun eğitimi konusunda fikir oluşturmak ve çeşitli söylemlerde bulunmak birçok toplumda görülen bir durumdur (Aksoy, 2011). Geçmişten günümüze kadarki bütün toplumların temelinde ve geleceğinde belirleyici olan çocukların, hayatlarını daha iyi şartlarda devam ettirmesi, ülkelerin varlıklarını sürdürmeleri konusunda önemlidir. Bu kapsamda çocukların karşılaştığı veya karşılaşması muhtemel sorunlar için gerekli önlemlerin alınarak uygulamaya geçilmesi önem arz eder (Karakaş & Çevik, 2016). Çocuğun gelecekte mensubu olduğu toplumla ya da hayatını devam ettireceği insanlık âlemi içerisinde kendi kişiliğini oluşturarak varlığını sürdürebilmesi için ahlakî gelişim de gereklidir. Ahlakî gelişim, insanların gerek kendilerinin gerekse başka insanların duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirme aşamasından geçirecek bir bakış açısı geliştirme süreci olarak ifade etmek mümkündür. Ahlakî gelişim çocuğun hayatla karşılaştığı ilk dönemden başlamak suretiyle ömür boyunca devam eder (Bakalım, 2017).

Ahlak üzerine birçok açıklamalarda bulunan kuramlar olmakla birlikte tamamının üzerinde anlaşabildiği bir ahlak tanımı yapmak güçtür (Aypay, 2007). İyi ve doğru olarak kabul edilen davranışların tamamı ahlak kapsamında olup insanlar tarafından uyma şartı aranan davranış ve kurallar bütünü ahlak kavramı içerisinde yer almaktadır (Kulaksızoğlu, 2015). Ahlak eğitiminde en önemli nokta, çocukların ahlakî davranışları benliklerine yerleştirerek uygulamaya yönelik girişimlerde bulunmasıdır (Ulusoy, 2007).

Ahlak ve değerler, insanın hayatı boyunca beraber olduğu unsurlardan olup ahlak ve değerlerin insan hayatında önemli bir yer edindiği görülür (Gündüz, 2010). İnsanların güven içerisinde mutlu bir şekilde hayatlarını sürdürmesinde ahlaka duyulan ihtiyaç inkâr edilemez. Bu doğrultuda toplumları oluşturan kişilerin ahlakî niteliklere sahip olma durumları önemlidir. Kişi; ahlakî vasıfları, hayatı süresince maruz kaldığı gelişme ve büyüme aşamalarında edinir (Şengün, 2007).

Çocuğun ahlakî gelişimi konusunda günümüze kadar farklı çevrelerce ve farklı kişiler tarafından çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Eğitim yaklaşımlarına yön veren bu görüşler çocuğun ahlakî gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Kendisine bu konuda sorumluluk yükleyenlerden birisi olarak Nurettin Topçu da dikkat çeken simalar arasında varlığını gösterir. Kendisi öğretmenlik mesleğini uzun yıllar gerçekleştirmeye çalışmış olup bu süre zarfında çocuklar hakkında çeşitli gözlem ve görüşler oluşturabilme imkânını bularak edindiği birikimlerini yazdığı yazılarda paylaşır.

Yaşadığı dönemin çok ötesinde ileri fikirlere sahip olan Topçu'nun, hayatı boyunca tek bir amaç için çalıştığı düşünüldüğünde ulaşmak istediği hedef ahlaktır ve kendinden sonra gelecek olanlara miras özelliği gösteren ahlak dersleriydi (Civelek, 2017).

Topçu'ya göre ahlak, doğada kendiliğinden var olan bir şey değildir. Yalnızca insana özgü bir özelliktir. Bu özelliğin insanı diğer varlıklardan üstün kılan iradenin bir eseri olduğunu belirterek

ahlakın tamamen manevî ve ruhsal bir düzen olduğu düşüncesini taşır. Ahlakın olmadığı toplumlarda güvensizliğin baş göstereceğini, ikiyüzlülüğün hâkim olacağını bunun sonucunda da toplumun veya devletin, medeniyetin varlığının tehlikeye düşeceğini savunur. Topçu'nun toplumsal olarak kalkınma ve istiklale erişmekten kast ettiği ve anlaşılmasını istediği şey: ahlaki gelişme ve yüceliştir (Işık, 2019).

Topçu'nun ilk ve orta eğitimini Osmanlı döneminde, lise eğitimini Cumhuriyet Türkiye'sinde, üniversite eğitimi ve doktorasını Fransa'da tamamlamış olması onun fikrî dünyasında zengin bir birikim oluşmasına vesile olmuştur (Kara, 2017). Fransa yıllarında M. Blondel'in L'action eserini okuyarak onun ahlak konusundaki görüşlerinden etkilenen Topçu, dönemin önemli ahlak filozoflarından Bergson'a karşı da hayranlık duyar. (Işık, 2019). Kendisi çağdaş düşünce tarihinde Türkiye'nin yetiştirdiği, dikkat çekici bir yönü olan, üretken bir şahsiyettir. Felsefenin yanı sıra ahlak konusunda da derinleşmiştir (Mollaer, 2016a).

Felsefe öğretmenliği yapan Topçu; sosyoloji, mantık, felsefe, psikoloji ve ahlak dersleri için kitaplar kaleme almıştır (Gündoğan, 2018). Çeşitli konferans, kitap ve makalelerle kendini fark ettiren Topçu, asıl vazifesi olan öğretmenliği hiç ihmal etmemiş, mabede girerken gösterilen titizliği ve önemi sınıfına girerken de sergilemeye özenle dikkat etmiştir (Işık, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğini tam anlamıyla ciddi ve şerefli bir vazife olarak görür ve üstlendiği ahlak eğitimcisi rolünden dolayı haksızlıklara uğrasa da öğretmenlik mesleğinden hiç uzaklaşmaz. (Civelek, 2017).

Topçu'nun eğitime yaklaşımı idealist felsefenin eğitime bakış açısıyla örtüşür (Öztürk & Çetin, 2016). Kaleme aldığı ilk yazılarından son anına kadar çok boyutlu bir fikrî mücadele içerisinde olan Topçu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi yenileşme çabalarını da dikkate alarak eleştirel bir bakış açısıyla yeni bir insan, yeni bir millet ve yeni bir devlet modeli oluşturmaya gayret eder (Kara, 2016). Bu kapsamda insanın birey-toplum ilişkisinin temellerinin atıldığı çocukluk dönemi hakkında fikrî birikimlerini her fırsatta dile getirmeye çalışır. Bu süreçte değindiği konular arasında ahlak eğitimi de yerini almış olup çocuğun ahlakî gelişimini sağlamaya yönelik düşüncelerini yazılarında aktarmaya gayret eder.

Ahlak eğitiminin çocukluk döneminde verilmesi durumunda daha etkili olacağı bilinmektedir. Ayrıca çocuğa bakış açısı; eğitim felsefesine, eğitim programlarına, öğretmen yetiştirme sürecine ve ölçme-değerlendirme tercihleri gibi eğitim-öğretimi oluşturan tüm unsurlar üzerinde belirleyici olmaktadır. Toplumlar ve devletler tarih boyunca çocuğa bakış açısına göre dünya görüşlerini şekillendirmişler ve buna göre bir eğitim programı uygulamaya çalışmışlardır. Bu kapsamda Türk eğitim sisteminin daha verimli bir sürece evrilmesi için çeşitli düşünürlerin fikirlerinden faydalanmak yerinde bir tercih olacaktır. Bu doğrultuda araştırmada Nurettin Topçu'nun çocuğa ve ahlak eğitimine bakış açısını yansıtarak alan yazınına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Nurettin Topçu'nun ahlak ve karakter eğitimine yönelik görüşlerini içeren çeşitli araştırmalar olmakla birlikte Topçu'nun çocuğa yönelik bakış açısını

ahlak eğitimi kapsamında ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda Nurettin Topçu'nun çocuğa bakış açısını derinlemesine irdeleyerek onun ahlak eğitimine yönelik değerlendirmesi ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya koyulan 2023 Eğitim Vizyonu'nun amaçları incelendiğinde, çağın ve geleceğin beklentisini karşılayabilecek becerilerle donanmış, sahip olduğu vasıfları insanlık hayrına kullanacak, bilimi seven, kültürüne gerekli hassasiyeti gösteren, bu özellikleri şahsında barındıran ahlaklı çocukların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda yapılacak çalışmalara fikir vermesi bakımından araştırmının sürece katkı sağlayacağı beklenmektedir. Araştırmanın bu yönleriyle farklılık gösterdiği ve alana bu konuda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Nurettin Topçu'nun fikir dünyasında çocuk ve ahlak eğitimini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, verilerin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Nitel araştırmalar, araştırılmak istenen konu hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesine yardımcı olur. Nitel araştırmalar, zengin betimlemelerin yapılmasını da mümkün kılar (Büyüköztürk vd., 2010).

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın içeriğiyle ilgili verilere ulaşılması için Nurettin Topçu'nun çeşitli dönemlerde yayımladığı ve farklı yerlerde paylaştığı yazıları, doküman incelemesi yoluyla irdelendi. Doküman inceleme yöntemi bir veri toplama yöntemi olmasının yanı sıra veri analiz yöntemi olarak da tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Kısacası doküman incelenmesiyle asıl kaynaklardan ulaşılan çok sayıda veri, analiz edilir, sentezlenip özetlenir ve yorumlar yapılarak ifade edilir (Büyüköztürk vd., 2010).

Verilerin analizi için ilk olarak araştırmının amacına hizmet edecek dokümanlar belirlenerek tespit edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda sınırlandırıldı. Birincil kaynaklara ulaşılarak istenilen bilgilerin asıllarına araştırmada yansıtılmasına özen gösterildi. Elde edilen kaynaklar incelenerek çalışmanın genel çerçevesi oluşturulmaya çalışılarak araştırmaya son şekli verildi. Bu doğrultuda toplanan veriler, Nurettin Topçu'nun Fikir Dünyasında Çocuk ve Ahlak Eğitimi başlığı altında incelendi.

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği artırmak amacıyla her aşama ve izlenecek yol planlandı ve bu doğrultuda hareket edildi. Yapılan araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik son derece önemlidir. Bu doğrultuda birincil kaynaklar incelendi ve konu çerçevesinde ulaşılan veriler bilgisayar ortamında kayıt altına alınıp araştırmanın içeriğini oluşturacak verilere ulaşıldı. Ulaşılan verilerin yorumlanmasında ve alıntılarının aktarılmasında aslına sadık kalındı. Veriler farklı zamanlarda araştırmacı tarafından tekrar incelenerek yeniden gerekli uyarlamalar yapıldı.

Bu süreçte yer yer uzman görüşüne başvuruldu.

Bulgular

Topçu; çocuğun ayrı bir dünyaya sahip olduğu fikrinden hareketle çocuklar için yetişkinlerinkinden farklı hayat şartları, eğlence ve yaşama araçlarının oluşturulması gerektiğini ifade ederek medenî ülkelerde çocukların şehrin bir parçası olarak görüldüğünü ve bu sayede cemiyetlerin yükseldiğini belirtir. medenî toplumlarda çocuklara yarının olgun insanları olarak hizmet edildiğini aktarır (Topçu, 2019a). Toplumların gelişmesinde ve toplum içerisinde büyük ruh sahibi diye nitelendirilebilecek kişilerin yetişmesi için çocuk eğitimine önem vermek gerektiğini dile getiren Topçu, bu kapsamda çocukların sokaktaki insanların olumsuz ve ahlak düşüklüğünden korunması gerektiğini belirtir. (Topçu, 2019a).

Çocukların ahlakî gelişiminde ailenin kaynak teşkil ettiğini belirten Topçu, çocuğun dünyaya geldiğinde safî ve insancıl duygulara sahip olduğunu, aile sayesinde bu güzel özelliklerini muhafaza ederek dış dünyanın olumsuz etkilerinden korunabileceğini ifade eder. Çocuğun, hayatı saldırı ve menfaat uğrunda insanların mücadele yeri olarak görmesini engelleyerek yaşamın asıl gayesinin ahlakî ideallere bağlanmak olduğunu ailenin öğreteceğini vurgular (Topçu, 2018a). Topçu; zamanla ailenin dağılmadan kendi çatısı altında çürüdüğünü dile getirerek asıl görevini yapamayacak hale geldiğini vurgular. Anne babaların, çocukların ahlakına yön vermek, iç hayatlarını olgunlaştırıp şekillendirmek yerine çocukların heveslerini yerine getirdiklerini, maddî mutluluklarına önem verdiklerini, bedensel hazları karşılamaya çalıştıklarını belirtir. Ailenin; çocukların kalp ve vicdan eğitimini ihmal edip ruhun değerini göz ardı ederek fark etmeden de olsa kötü bir ahlak örneği verdiği tespitinde bulunur (Topçu, 2017a). Bu ifadeler ailenin, çocuğun ahlakî ve karakter gelişiminde ne kadar belirleyici olduğunu gözler önüne sermektedir. Ailede yaşanacak herhangi bir ahlakî ihmal toplumun geleceği konumundaki çocukları da doğrudan etkileyecektir. Toplumda düzeltilmeye ihtiyaç duyulan köylü davası, hak davası, aile, kültür ve ahlak davası gibi birçok unsurların yanı sıra çocuk ve gençlik meselesinin de devlet eliyle ıslah edilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtir (Topçu, 2018c).

İlmin insan ruhu için önemini belirtirken süt gibi besleyici bir yönü olduğunu vurgulayan Topçu; ilmi, küçük yaşlardan itibaren almayıp ihmal edilen ruhların kemik hastalığına tutulacağını belirtir (Topçu, 2017a). Tarih bilincinin toplumların şekillenmesinde önemli bir rolü olduğunu bilen Topçu; ilkokullarda ders kitaplarının, çocukta toprak sevgisini, tarihi süreç içerisinde oluşan sevgi ve acıları yansıtacak şekilde olması gerektiğini ifade eder. Tarih şuuru oluşturulmadan yetiştirilen çocukların gerçek anlamda vatandaş özelliğini taşımayacağını vurgulayarak tarih şuuruna sahip çocukların yüzyıllara dayanan ecdat birikimini şahsında taşıyabileceğini belirtirken bu yöndeki bakış açısını aşağıdaki ifadelerle açıklamaya çalışır. İlk mekteplerin kitaplarıyla müfredatı, çocuğa toprak sevgisini ve tarihinin bütün mefahiriyle her sahadaki oluşunun sevgi ve acılarını duyurmalıdır. Tarih şuuru eksik bırakılarak yetiştirilen çocuk gerçek vatandaş olamayacaktır. Bizim Malazgirt'ten bugüne kadar dokuz yüz yıllık tarihimizin hayat damarları, çocukluk çağımızdan başlayarak varlığımıza bağlanmalıdır; öyle ki her Anadolu çocuğu bütün ömrünce dokuz yüz yıl kendinde yaşatabilsin (Topçu, 2019a, s. 118).

Nurettin Topçu, çocuk eğitime yönelik eksik gördüğü noktaları paylaşarak bu yöndeki düşüncelerini de ifade eder. Topçu; çocukların insanlar arasında bir bitki gibi kendi kendine büyüdüğünü, fert ve aile olarak çocukların yalnızca maddî ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışıldığını, çocuğun yeterli fedakârlıklar içerisinde yetiştirilmediğini belirtir. Toplum içerisinde onlara özgü bir dünya veya bir çocuk şehrinin bulunmadığını, çocuğun geniş ruh dünyasının görmezden gelinerek onların heder edildiğini ifade eder. Bu şartlarda yetişen çocukların geleceğinden ve oluşturacakları cemiyetin yapısından pek beklenti içerisinde olunmaması gerektiğini dile getirir. Hayata yeni başlayacak çocuklara adam olma idealinin yerine zengin olma idealinin benimsetilmeye çalışıldığını belirten Topçu, bu durumu eleştirir (Topçu, 2019a).

Topçu; çocuk hürriyetinin yanlış anlaşılmasıyla çocukların sokakta perişan ve sahipsiz bırakıldığını dile getirerek bu yanlış anlayışın ruhun mücadeleci yönünü kaybetmesine sebep olduğunu, insanı tasatsızlığa, basitliğe ve düşüncesizliğe iterek düzensiz bir yapının meydana gelmesine yol açtığını söyler. Bu doğrultuda çocuğun ahlaki eğitiminden sorumlu olarak ilk basamak rolündeki ailenin görevini yerine getirmediği ve bunun sonucunda da toplumun zarar görmesine neden olacak ahlak ve karakter yönünden zayıf şahsiyetlerin oluşmasının söz konusu olabilir. Aşağıdaki alıntı Topçu'nun bu konudaki yaklaşımını bizlere gösterir. Çocuk hürriyeti, çocuğu sokakta ve nihayet yalın ayak, şehirlerin büyük caddelerinde sahipsiz bıraktı. Tekrar edelim: Bunlar hürriyet değil, ruhumuzu kullanma cehdini kaybetmek, hayata hizmet fedakârlığını çok görmek ve böylelikle insanı, serazadlığa, iptidâliğe, şuarsuzluğa, yani nizamsızlığa terk etmektir (Topçu, 2019a, s. 194).

Çocuğu bir meleğe benzeten Topçu, onun samimiyeti, sevgiyi ve ümidi şahsında barındırdığını ifade eder. Fakat çocuklardaki ruh cevherinin yaratıcıya götüren olgunlaşmasının inkâr edilerek çocuğun; zevk, ikiyüzlülük, menfaat ve zulüm gibi olumsuzluklar içerisine bırakılmak suretiyle yalnızca maddi isteklerin karşılanmasına yönelik bir yapı haline getirildiğini dile getirir (Topçu, 2016).

Mensubu olduğu toplumun çocuklara yönelik çalışmalarından bahseden Topçu, çocukların gözlerindeki teslimiyetin yok edildiğini, gözlerinde imanın, gözyaşlarında ise yaratıcının görüldüğü yavrulara zarar verildiğini aktarır. Topçu'nun bu yöndeki tespitini aşağıdaki ifadeler özetler:

“Çocuklarımızın gözlerinde parlayan teslimiyet sevgisini öldürdük; yerine hoyrat saldırırları koyduk. Bir büyük gün gelince bize mutlaka sorulacak: gözlerinde İman, gözyaşında Allah görünen yavruya nasıl kıydık?” (Topçu, 2016, s. 107).

Çocuk eğitimi hakkında eleştirilerini paylaşan Topçu, çocuğun ahlakî gelişimine yönelik nasıl bir ahlak eğitimi sergilenmesi gerektiğine yönelik görüşlerini de farklı şekillerde aktarmaya çalışır.

Ahlak eğitiminde ilk aşamanın hürmet duygusu olduğunu ifade ederek onun bir alçalma olmadığını aksine insanlık cevheri karşısında duyulan sevgi ve birçok duygudan oluşan

hayranlık olduğunu söyleyerek hürmet göstermenin bir açıdan ibadete benzediğini dile getirir. Çocukların hürmeti fark etmesi için öncelikle tarihî süreç içerisinde atalarının yaptığı güzel davranışların onlarla paylaşılıp öğretilmesinin daha uygun olacağını düşünmektedir. Ayrıca hürmet öğretilirken ibadetin de öğretileceğini çünkü hürmetin ibadetin ruhu ve temeli konumunda olduğunu söyler. Hürmet ve ibadetten uzak nesillerin, sokaklarda birbiriyle çatışan bir karaktere bürüneceğini, kargaşanın hâkim olduğu, acımasızların ve katillerin kol gezdiği bir halin ortaya çıkacağını aktararak şu ifadeye yer verir: “Sokak, yarınki hayat bahçemizin fidanlığıdır.” (Topçu, 2019a, s. 125). Topçu; insana, duygulara, eşyaya, fikirlere ve bütün âleme hürmeti öğrenen çocuğun kalbinde kendiliğinden merhamet duygusunun ortaya çıkacağını ifade eder. Merhamet duygusunun gelişmesiyle yardım etme isteğinin oluşacağını ve bununla bağlantılı olarak da hizmet iradesinin doğacağını vurgular. İnsanın hizmet sevgisiyle adeta kendine sığınmayıp âleme taşması gibi bir durum olduğunu belirterek fedakârlık ve hizmet sevgisinden nasiplenmemiş kişilerin verimsiz, kaba bir varlık olarak göstermelik bir insan görünümüne sahip olacağını dile getirir (Topçu, 2019a).

Hürmet anlayışının insan benliğinden taşıyıp âleme yayılmasıyla birlikte merhametin doğacağını; merhametin fakire, zayıfa ve sefile acımak olarak algılanmasının sığ bir görüş olduğunu belirterek gerçek merhametin gururlu, kuvvetli ve devletli olanlara acınmasıyla yaşanacağını aktarır (Topçu, 2017b). Hürmetsizliğin hayatta kalmanın doğal bir yönü olduğu anlayışının hâkim olduğu yerde çocuğun da tabîi olarak hürmeti anlamakta zorluk yaşayacağını, küçüğün büyüğe gösterdiği saygıya karşılık büyüğün de küçüğe sevgiyle hürmet göstermesinin zorunluluğunu fark edebileceği örneklere şahit olmayan çocuğun bunun idrakinde zorluk yaşayacağını ifade eder (Topçu, 2019a).

Nurettin Topçu'nun çocuğun ahlak eğitimi sürecinde merhamete ayrı bir yer vererek merhametin ahlak eğitiminde anahtar rol oynayan yönü olduğunu vurgulamaya çalışır. Topçu; ilahî bir cevher olarak tanımladığı merhameti, kin ve hasetlerin kararttığını ifade ederek insanın merhametle tanışmasıyla kendini daha iyi tanıyacağını belirtir (Topçu, 2017b). Topçu; çocukta merhamet duygusunun ortaya çıkması için telkin yönteminin tercih edilmesini ve bu doğrultuda gayri insanî ve yıkıcı vasıflardan uzaklaşarak fedakârlık ve hizmet hissini uyandıracak uygulamalara yer verilmesini önerir. Çocuğun yaşıyla orantılı olarak yardım vazifesiyle görevlendirilip, çocuğun bu vazifeyi severek yapacak hale gelene kadar devam edilmesinin yerinde olacağı tavsiyesinde bulunur (Topçu, 2019a).

Çocukluk döneminde çatışmacı, zulümden yana olan hatta hemcinsiyle saldırganca bir davranış içerisine giren insanın, güneşe benzeyen merhametle tanışmasıyla birlikte bu olumsuz özelliklerinden kurtulacağını belirtir. Topçu, merhametle tanışan insanın artık başkalarının yardımına koşan, yoksulluklarla mücadele eden, başka insanlar için yaşayan bir varlık haline geldiğini aktararak bu durum neticesinde maddeci ve çıkarıcı insanın yerine ahlaklı bir insanın meydana geldiğini vurgular. Topçu; merhametle tanışan ruhların başkaları için de çaba harcayacağını, başka insanların sıkıntılarıyla ilgileneceğini, acı çekeceğini, kurtarmak için çabalayacağını, insanı yaratıcının emaneti bilip başkalarına sevgiyle yaklaşacak bir ruh haline

bürüneceğini belirtir. Merhamet sayesinde insanın kendisini sınırlı, sonu olan bir varlık olarak görmekten uzaklaşır sonsuz ve baki bir hayatın sahibi olarak göreceğini belirtir. Bu ebediliği elde ederken ilmin, sanatın ve ahlakın yardımcı olacağını aktarır (Topçu, 2017b).

Adil insanın, merhametli ve mesul insan olduğunu ifade eden Topçu, aksinin mümkün olmayacağı kanaatine sahiptir. Gerçek adaletin; ruhun cevheri konumundaki merhametin, toplum içerisinde eşit bir şekilde uygulanmasıyla mümkün olacağını aktararak, adaletli insanın özelliklerini aşağıdaki ifadelerle vurgular; Merhametle mesuliyetin dışında, kendiliğinden var olan objektif (afakî) adalet, gerçekten adalet sayılmaz. Adil insan, merhametli ve mesul insandır. Hakiki adalet, ruhi cevher olan merhametin cemiyet içerisinde eşitlikle yapılan tatbikatıdır. Merhamet ve mesuliyet iradesine sahip insanın adil olmamasına imkân yoktur (Topçu, 2017b, s. 102-103). Topçu; insanın kendi cevheri olan merhameti kaybetmesiyle var olup olmayacağının tartışmalı bir durum oluşturacağını ifade eder. Merhametin kaybedilmesiyle insanın kendini de kaybedeceğini belirten Topçu, merhametin yok olmasıyla birlikte zulmün hâkim olacağına dikkat çeker (Topçu, 2017b).

Topçu, dinin yayılmasının yanı sıra öğretimde, ahlak eğitiminde ve çocuğun terbiye sürecinde Mevlana gibi merhamet duygusunun ön plana çıktığı şahsiyetlerin oluşturduğu anlayışların kullanılmasının daha uygun olacağını dile getirir (Topçu, 2017b). Bu doğrultuda Topçu, ahlak eğitiminde dikkat edilmesini istediği noktaları şu şekilde paylaşır:

“Biz, din yayımında ve öğretimde, ahlak dersinde, çocuk terbiyesinde Mevlana kültürünün en sağlam temel olacağına inanıyoruz ve istiyoruz ki onun âleme yayılmak iradesine sahip büyük ruhu, insanlığı Allah'a doğru yüceltmekten başka gaye gütmeyen milliyetçiliğimizin de temel taşı olsun.” (Topçu, 2017b, s. 124).

Nurettin Topçu; yaşadığı dönem itibarıyla özellikle ilköğretim kademesinde inkâr edilemeyecek bir ilerleyişin söz konusu olduğunu vurgulayarak öğretim yöntem ve amaçları doğrultusunda eğitimin olumlu denilebilecek seviyelere eriştiğini belirtirken bu olumlu denilebilecek vaziyete rağmen çocuğun ahlak eğitiminde herhangi bir ilerleme sağlanamadığı tespitinde bulunur. Ahlak eğitiminin istenen nitelikte olabilmesi için bitmek tükenmek bilmeyen bir istekle yapılmasını hatta kendi hayatı varlığını bir başkasına aktarmak gibi ciddiyetle gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular. Ahlak eğitiminin aktarıcı konumunda olan araç gibi yapılamayacağını bunun yerine eğitimi verecek kişinin kendi şahsiyetini cömertçe sarf ederek adeta kendini bağışlayacak şekilde fedakârlık hissiyle yapılmasının daha doğru olacağına değinir. Bu durumu şu sözle özetler: “Eğitimci, tohum olmak için toprağa girmenin zevkini yaşamalıdır.” (Topçu, 2019a, s. 122).

İlkokula gelen çocuğun kalıtsal olarak bazı yeteneklere sahip olsa da maddî şahsiyetinin çocuk üzerinde hâkim durumda olduğunu belirten Topçu, bu doğrultuda çocuğun şahsiyet sahibi bir birey olmasını sağlamak için ruhî şahsiyetinin işlenmesi gerektiğini belirterek ruhî şahsiyetin

işlenmesi için de ahlak eğitiminin önemli olduğunu vurgular. İlkokulun amacının çocukları bilgiyle donatmak olmadığını bunun yerine olgun ve ahlaklı denilebilecek nitelikte insanlar haline getirmeyi hedeflemenin daha yerinde olacağını vurgulayan Topçu, kültür hayatının teknik bilgi içinde sıkıştığını, bu süreçte eğitimin, makinenin hâkimiyetini ve gücünü sağlayacak şekilde yönlendirildiğini belirtir. Aşağıda yer alan ifadeler onun bu konuya bakış açısını yansıtmaktadır. Çocuğa sadece daha iyi metotlarla, daha kolay öğrenmeyi öğretmek, ilkokulun ilk ve asıl hedefi değildir. İlkokul, çocuğu bilgin aday olarak değil, olgun insan, ahlâklı insan aday olarak ele alınmalıdır. Devrimiz, insanı hoyratlaştırmaya, zalim ve insafsız, gaddar ve sevgisiz yapmaya kabiliyetli bir devirdir. Zira daima ilerleme yolunda yürüyen insanlığın kılavuzu, kalpsiz, vicdansız bir varlık olan makinedir. Birbirlerini ezerek, hayat sahnesinden dışarı atma yarışında olan iki büyük cemiyet, dünyamızın bütün insanlarını tahakkümü altına aldıktan sonra bu insanlık hem üretim hem tüketim sahasında, hem kuvvet hem de kültür meydanında, bu iki büyüğün birbirini ezerek mahvetme emellerine hizmetten başka bir yolu tutamayacak hale geliyor. Bahusus geri kalmış memleketlerde bu hâdise aşikâr görülmektedir (Topçu, 2019a, s. 126). Maddeci anlayışın ön plana çıkarılmasının çocuktaki ahlakî yapıyı köreltme ihtimaline dikkat çekerek asıl istenenin şahsiyet sahibi insanlar yetiştirmek olduğuna değinen Topçu, şahsiyet sahibi insanların yetiştirilme yerinin ilkokulun asıl ve ilk işi olduğunu dile getirir. Bunu yaparken de çocuğu aşağılık hissinden, saldırganlıktan ve hoyratlıktan muhafaza edici, ruha hitap edecek telkinlerde bulunulması gerektiğini vurgular. Çocuğun, ruhî olgunluğa erişmesi isteniyorsa bu görevi ilkokuldan beklemenin daha yerinde olacağını dile getirerek ilkokulun hayatla mücadele edilen yer olma vasfına getirilmesi gerektiğini belirtir. Etrafında güzel örnek bulamayan çocuğun yardımına öğretmenin koşarak çocuğun ahlakî yapısını tüm gücüyle oluşturacak tarzda gayret göstermesi gerektiğini vurgulayarak bu süreç içerisinde din kültürünün de bütün derslerin içerisinde yer alacak şekilde verilmesinin istenen durumu kolaylaştırabileceğini söyler (Topçu, 2019a).

Toplum içerisinde olumsuz nasihatlerin, çıkarıcı ve samimiyetten uzak, duygulardan arındırılmış basın-yayın araçlarının, aile içerisinde, meslek sahipleri arasında, siyasî menfaatler ve spor müsabakaları gibi alanlarda hayat bulan olumsuz uygulamaların çocuğun ruh yapısını harap ettiğini dile getirir (Topçu, 2019a).

Topçu, tüm bu aşamaların önemsenmeyip çocuğun ahlakî yapısı ihmal edilir, teknik ve madde anlayışı hayata hâkim olursa çocuğun ahlakî yapısının ihmal edilmesi durumunda merhametsiz, gaddar, hürmetsiz, kindar bir gençliğin meydana geleceği tehlikesine karşı uyararak bu vaziyeti Mehmet Akif'in şu sözüyle özetler: "Bırak tahsili evlâdım, sen ilkin bir hayâ öğren!". Bu doğrultuda öğrenimden önce utanma duygusuna sahip, kendini bilen, fedakâr, vatanını seven, cesur, inançlı bir nesille ilköğretimin kutsal denilebilecek kapısının açılması gerektiğini vurgular (Topçu, 2019a).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Nurettin Topçu; çocuğa ayrı bir önem vererek çocuğun, toplum içerisinde dikkate alınması gerektiğine yönelik bir kanaate sahiptir. Çocuğa verilen önemin medenî seviye ile ilişkili

olduğunu ifade eder (Topçu, 2019a). Çağdaş öğrenme anlayışlarından Montessori yaklaşımında da çocuğun olduğu gibi kabullenilmesini ve çocukluk döneminin kendine özgü bir yapısı olduğuna dikkat çekilmesi (Montessori, 1997) Topçu'nun bu yöndeki düşüncesinin farklı ilim çevrelerince de paylaşıldığını gösterir. Bu doğrultuda çocuğa gösterilen ilginin uygarlık olma yolunda toplumların gelişmişliğinin bir işareti olması mümkündür.

Topçu'nun (2019a), cemiyetlerin gelişme göstermesi için eğitimine dikkat edilmesi gereken çocuğun, toplum içerisinde ahlakî kayba uğrayan kişilerin tesirinden korunması gerektiğini belirtmesi onun bu yönde hassas bir tavra sahip olması, çocuk eğitiminde rastlantıya yer verilemeyecek tarzda uygulamaların tercih edilmesinin daha doğru olacağı düşüncesini oluşturmaktadır. Hacib (2017), Kutadgu Bilig isimli eserinde çocuk eğitimi üzerinde durarak çocuğun doğru ve dürüst olmasını, iyilik yapması, kötü insanlardan uzak durması, tatlı dil ile iletişimi tercih etmesi yönünde tavsiyelerde bulunması, ahlak ve karakter açısından çocuğun taşınmasını istediği özelliklerle Topçu'nun beklentileri arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım bizlere çocuklarda asıl amacın ahlak ve karakter açısından kendini geliştirmek olduğu bilincinin önemli olduğunu göstermektedir.

Çocuğun ahlak gelişiminde aileyi bir kaynak olarak konumlandıran Topçu; ahlak gelişiminde çocuğun, ailenin yönlendirmesiyle hayatın asıl amacının ahlakî bir yaşam olduğu fikrini edineceği düşüncesini taşır (Topçu, 2018a). Yalçın ve Şengül'ün (2004) araştırmasında Türk kültürünün başyapıtlarından olan Dede Korkut Hikâyelerinde aileye büyük önem verilerek çocuğun ahlak gelişiminde ailenin etkili olduğuna yönelik bulgular, İnel ve Urhan'ın (2018) çalışmasında çocukların değerleri öğrenmelerinde birinci sırada ailenin gelmesi, Topçu'nun bu yöndeki ifadelerinin çocuğun ahlak ve karakter gelişimi konusunda geçmiş ve gelecek bağlamında ailenin yerini gerçekçi bir şekilde yansıttığı görülmektedir. Bu tarz bir yaklaşım, çocuğun hayatı anlamlandırmasında ailenin mühim bir rol oynadığını gösterir. Hayatta kalma konusunda yeterli birikimi edinmemiş olan çocukların ahlak gelişiminde aile bir nevi kılavuz rolünü görecektir. Eğer bu kılavuz görevini yerine getirmez veya ihmal eder ise doğal olarak çocukların da istenen özellikleri kazanması güçleşecektir. Topçu; ailenin çocuk üzerinde birçok yapıcı gücü olmasına rağmen bu etkisini zamanla yitirdiğini hatta gelişiminden sorumlu olduğu çocuğun yönlendirmesine tabi bir hale geldiğini, çocuğun maddi ihtiyaç ve geçici heveslerini karşılayan bir aile tipinin oluştuğunu ifade eder (Topçu, 2017a). Bu doğrultuda ailelerin çocuk eğitiminde takınacağı herhangi bir olumsuz tutum toplumun geleceği olan çocukları da maalesef olumsuz etkileyecektir.

Topçu bu ifadelerinin yanı sıra ailede yaşanması muhtemel bir olumsuz durum karşısında devlete de görev düştüğünü belirterek çocuk eğitiminin devlet eliyle yapılması gerektiğini savunur. Topçu'nun bu yöndeki kanaati onun artık aile konusunda çeşitli tereddütlere sahip olduğunu ve bu tereddütlerin giderilmesi için de devlete çocuk eğitiminde yapıcı bir görev yüklediği anlaşılmaktadır. Özmen ve Ünal (2017)'in çalışmasında eğitimci Kazım Nami'nin çocuğun ahlak gelişiminde ailenin eskisi kadar ilgili olmadığına yönelik görüşlerinin varlığı, Akar ve Aksoy (2018)'un çalışmasında öğrencilerin aile fertlerini daha çok maddi ihtiyaçlara

göre tanımlaması, bu konuda Topçu'nun aileye bakış açısıyla benzerlik gösterdiği ve bu konuda da haklılık payı olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Fakat Kotaman (2008)'in araştırmasında eğitilmiş anne ve babaların çocuklarının eğitim-öğretimine katılmasında olumlu bir durumun söz konusu olması, yaşadığı dönemde Türkiye özelinde eğitilmiş anne ve babanın yeterli oranda olmamasından dolayı Topçu'nun böyle bir bakış açısına yönelmiş olabileceği de ihtimal dâhilindedir.

Çocukların küçük yaştan itibaren ilimle meşgul olmasını öneren Topçu, bu sayede onların ruhunun besleneceğini belirtir (Topçu, 2017a). Ericson, Piaget ve Kohlberg gibi önemli kişilik ve ahlak kuramcılarının çalışmalarında erken yaşlara vurgu yapılması, Soysal'ın (2010) erken yaşlardan itibaren ahlak ve karakter eğitiminin önemini ifade eden çalışması ve son zamanlarda dünya genelinde çocuğun eğitiminin çok erken yaşlardan itibaren yapılması gerektiğine yönelik tutumun hâkim olmaya başlayarak bu yönde uygulamaların varlığı Topçu'nun ifadelerinin günümüzde de önemini koruduğunu göstermektedir.

Topçu, çocuğun eğitiminde her türlü bilginin sunulmasının çocuğun kişiliğine zarar vereceğini dile getirerek bunun yerine çocuklarda toprak sevgisi ve tarih şuurunu oluşturacak uygulamaların tercih edilmesini önerir (Topçu, 2019a). Bu bakış açısı günümüz eğitim anlayışının gözden geçirilmesi gerektiği izlenimini oluşturmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yayımladığı haftalık ders çizelgeleri (TTKB, 2019) incelendiğinde birçok disiplinle ilgili derslerin mevcut olduğu görülecektir. Mevcut eğitim anlayışlarında birçok alanla ilgili bilgiler çocuklara öğretilmeye çalışılmakta ve bu yönde de bir beklenti içerisinde girilmektedir.

Çocuk eğitime yönelik eleştirilerini ifade eden Topçu; çocuklarda adam olma çabası yerine zengin olma beklentisinin oluşturulmaya çalışıldığını dile getirerek bu tarz yaklaşımı eleştirir. Bununla birlikte çocukların özgürlüğü konusunun yanlış anlaşıldığını ifade ederek sokaklarda büyüyen çocukların ahlak ve karakter yönünden zayıf bir özellik taşıyacağını aktarır (Topçu, 2019a). Turan'ın (2014) Amerikan örneğinden yola çıkarak yaptığı karakter eğitimi içerikli çalışması, Alacahan'ın (2010) ve Tor'un (2010) araştırmalarında bazı ailelerin maddî kaygılarla çocuklarını çalıştırdıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda çocukların sokaklara bırakılarak çeşitli olumsuzlukların kucağına atılmak yerine ilimle meşgul olmalarının sağlanmasıyla asıl özgürlüğü elde edecekleri söylenebilir.

Topçu; çocuğun doğuştan bir melek gibi olduğunu belirterek zamanla çevrenin etkisiyle bu özelliklerinden uzaklaştığını aktarır (Topçu, 2016). Bu bizlere güzel özelliklerle dünyaya gelen çocuğun gerekli çaba gösterilerek daha da iyiye yönlenebileceğini göstermektedir. Aksi takdirde etrafındaki olumsuz örneklerden etkilenen çocuk kendi menfaatini düşünen, ikiyüzlü bir karaktere sahip olabilir. Bunun sonucunda da çocuğun maddî beklentilere öncelik tanıyan bir ahlaki konuma erişmesi de kaçınılmaz bir durumdur.

Çocuğun ahlak eğitimine de değinen Topçu; öğretimde yöntem ve amaçlar yönünden bir ilerlemenin olduğu kanaatini taşısa da aynı ilerlemenin ahlak eğitiminde görülemediğini ifade

eder (Topçu, 2019a). Topçu'nun bu düşüncesi, bize onun eğitimin bir bütün olarak algılanması gerektiğini, sadece yöntem veya amaç odaklı hareket edilmesinin fayda sağlamayacağı kanaatine sahip olduğunu göstermektedir.

Topçu; ahlak eğitiminde hürmet duygusuna değinerek onun insana karşı gösterilen sevginin bir emaresi olduğunu dile getirir. Hürmet duygusu gelişen çocukta zamanla merhamet duygusunun da gelişeceğini ve bunun akabinde yardımlaşma isteğinin oluşacağını, bu aşamanın takibi sırasında da telkin yönteminin kullanılmasını tavsiye etmektedir (Topçu, 2019a). Çocuğun etrafında tanık olduğu olumsuz uygulamalardan kurtulması için merhametle tanışması gerektiğini belirten Topçu, merhameti insanın cevheri olarak tanımlayarak, merhamet duygusuyla çocuğun başkalarının yardımına koşan, başkaları için yaşayan bir özelliğe bürünerek maddi ve çıkar anlayışından uzaklaşarak ahlaklı bir insan haline geleceğini ifade eder. Aynı zamanda adil insanın da merhametli olduğunu belirterek merhametin olmadığı yerde zulmün hâkim olacağını vurgular (Topçu, 2017b). Keskin'in (2008) farklı dönemlere ait Sosyal Bilgiler programları üzerine yaptığı araştırmasında ve Can'ın (2008) araştırmasında öğretmenlerin eğitim uygulamalarında saygı, adil olma, sorumluluk gibi değerlere ağırlık verdiklerinin tespit edilmesi aynı zamanda sorumluluk, sevgi, saygı gibi değerlerin yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB,2018) da bulunuyor olması, Topçu'nun üzerinde durduğu ahlaklı ve karakter sahibi insanın özelliklerinin farklı zaman dilimlerine hitap ettiğini göstermektedir. Topçu'nun bu yöndeki düşüncesi, ahlaklı ve karakterli insanlarda olması gereken bu özelliklerin birbiriyle ilişkili olduğu kanaatini oluşturur. Hürmet, merhamet ve yardımlaşma gibi değerlerin birbiriyle bağlantılı olması ahlak ve karakter gelişiminin bir bütün olduğu fikrini vermektedir.

Çıkarını önceleyen basın-yayın araçları, siyasi menfaat ve spor müsabakaları gibi alanlarda, olumsuz uygulamaların hayat bulduğunu belirten Topçu, bu tarz faaliyetlerin çocuğun ruh yapısını tahrip ettiği düşüncesine sahiptir (Topçu, 2019a). Türk ve Nalçacı'nın (2011) çalışmasında spor programı izleyenlerde hoşgörü değerinin kazanımının lehine bulgulara ulaşılması Topçu'nun bu yöndeki ifadeleriyle farklılık gösterdiği ileri sürülebilir. Özmen ve Ünal'ın (2017) Eğitimci Kazım Nami üzerine yaptıkları çalışmada, Nami'nin spora önem verilmesi gerektiğine yönelik ifadelerinin yanı sıra aşırıya giden bir spor tercihinin çocukta insanî değerleri tahribata uğratabileceği ihtimaline de dikkat çekmektedir. Topçu'nun da spor veya basın-yayın araçlarına yönelik mesafeli olması çocukların eğitimden uzaklaşarak hayatı gaye edinen bir durumun oluşabileceği ihtimalini göz önünde bulundurmasından kaynaklanıyor olabilir.

Topçu; çocuğun ruhî olgunlaşmasında ilkokulun temel teşkil ettiği yönünde bir düşünceye sahip olmasıyla birlikte bu süreçte öğretmenin sınımlanacak konumda olduğunu belirtir (Topçu, 2019a). Onun bu ifadesi eğitim kademeleri içerisinde çocuğun eğitimi yönünden ilkokula ve öğretmene ayrı bir sorumluluk yüklediğini gösterir. Topçu'nun bu yöndeki duruşu, eğitimin diğer kademelerini dikkate almıyormuş gibi bir izlenim oluşturabilir fakat bu izlenim Topçu'nun anlayışıyla uyuşmamaktadır. Topçu'nun, gençliği geleceğin tohumu olarak görmesi aslında onun gençlik konusunda da hassas olduğunu gösterir. Diğer eğitim kademelerinde çocuğun eğitiminin

ihmal edilmesi onun yarı yolda bırakılacağı anlamına geleceği için Topçu'nun bu yöndeki yaklaşımını bir bütün halinde düşünmek daha gerçekçi olacaktır. Fakat yaptığı çalışmalarla akademik alana katkı sağlayan Mümtaz Turhan'ın ilköğretimden ziyade yükseköğretime ağırlık verilmesine yönelik bakış açısı (Acar, 2011), Topçu'nun ilkokula bakışıyla farklılık gösterdiği düşüncesini oluşturmaktadır.

Topçu; çocukların ahlak eğitiminde örnek şahsiyetlere yer verilmesini önerir (Topçu, 2017b). Muhtemelen eğitim sürecine tabii olan çocuğun öğrendiği bilgilerin ve değerlerin hayat içerisinde yaşandığı fikrinin oluşması sağlanarak soyut gibi görülen ahlaki unsurların somut hale getirilerek örnek şahsiyetler üzerinden uygulanabilir olduğunun gösterilmesi amaçlanmış olabilir. Bu doğrultuda Sanchez (1998); Demircioğlu ve Tokdemir'in (2008) tarihî kahramanların ders içerisinde kullanımı, Yiğittir ve Er'in (2013) biyografilerin değer öğretimi konusunda katkı sağladığı ve E. Topçu ve Kaymakçı'nın (2018) menkıbelerin kullanımının ahlakî değerlerin kazanımına yönelik çalışmaların varlığı Topçu'nun bu yöndeki ifadelerinin güncelliğini koruduğu yönde bir kanaat oluşturmaktadır.

Çalışma neticesinde Topçu'nun çocuk ve ahlak eğitimi yönündeki fikirleri değerlendirildiğinde çocukluk dönemine ayrı bir önem verdiği, ahlak eğitimine erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiği bunun ihmal edilmesi durumunda çocukta çeşitli zafiyetlerin oluşabileceği, medeni gelişmişlikle çocuğa verilen değerlerin birbiriyle paralel olduğu, ahlak gelişiminde ailenin önemli olduğu, devletin çocuk eğitimi konusunda sorumluluk alması gerektiği, ahlak eğitiminde tarihi birikimden faydalanmanın yararlı olacağı, çocuktaki hürriyet anlayışının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği, ahlak eğitiminde ilköğretimin temel teşkil ettiği, ahlak eğitiminde öğretmenin rehber konumunda olduğu, ahlak eğitiminde saygı ve merhamet değerlerinin dikkate alınmasının faydalı olacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Acar, E. (2012). *Bağırıp çağırmadan çocuk eğitimi*. Yediveren Yayınları.
- Acar, F. (2011). *Nurettin Topçu ve Mümtaz Turhan'ın eğitim düşünceleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Akar, T. & Aksoy, B. (2018). Çocukların anne babalarına yönelik algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 31-46.
- Aksoy, İ. (2011). Türklerde aile ve çocuk eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 11-19.
- Alacahan, O. (2010). Çocuğunu sokakta çalıştıran ailelerin sosyo-ekonomik profili, tutum ve beklentileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (59), 133-147.
- Aypay, A. (2007). *Ahlak (töresel) gelişim*. M. E. Deniz(Ed.), Eğitim psikolojisi (s.161-192). Maya

Akademi.

- Aytaş, G., & Karakuş Aktan, E. N. (2012). Çocuk edebiyatı ve eğitimi açısından hayriyye. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 32(2), 537-555.
- Bakalım, O. (2017). *Kişisel, sosyal ve ahlaki gelişim*. A. Arı (Ed.), Eğitim psikolojisi (s.123-144). Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Civelek, M. (2017). *Kırk yıl sonra dün gibi Nurettin Topçu*. Dergah Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Gündoğan, A. O. (2018). *Arafta bir düşünür Nurettin Topçu*. Altınordu Yayınları.
- Gündüz, T. (2010). Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 157-177.
- Hacib, Y. H. (2017). Kutadgu bilig (Çev. A. Çakan). Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.
- İnel, Y., & Urhan, E. (2018). Model analizi etkinliği: ortaokul öğrencileri hangi değerleri kimden öğreniyor ?. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(1), 44-51.
- Işık, E. (2019). Nurettin Topçu çağdaş bir dervişin dünyası. Dergah Yayınları.
- Kara, İ. (2017). Nurettin Topçu Hayatı ve Bibliyografyası. Dergah Yayınları.
- Karakaş, B. & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Doktora lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kulaksızoğlu, A. (2015). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitapevi.

- MEB. (2018a). 2023 Eğitim vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (24.02.2020).
- MEB. (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı. s.29. <http://mufredat.meb.gov.tr/> (23.01.2020).
- Mollaer, F. (2016). *Anadolu sosyalizmine bir katkı Nurettin Topçu üzerine yazılar*. Dergah Yayınları.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi " Montessori metodu"* (Çev. G. Yücel). Özgür Yayınları.
- Özmen, C., & Fatma, Ünal (2017). Osmanlı imparatorluğu ve cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden Kazım Nami'nin ahlak eğitimi anlayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 129-146.
- Öztürk, H., & Çetin, R. (2016). *Nurettin Topçu'nun eğitim ve öğretmen anlayışı*. M. K. Arıcan, M. Orçan, ve M. E. Kala (Ed.), 40 Yıl Sonra Nurettin Topçu " Nurettin Topçu Bugün Bize Ne Söyler" (s.206-214). Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları.
- Sanchez, T. R. (1998). Using stories about heroes to teach values. ERİC ED424190. <https://files.eric.ed.gov> (02.03.2020).
- Soysal, M. (2010). *İlköğretimde 7-12 yaş arası çocuklarda ahlaki karakter özellikleri ve eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221.
- Tekin, Ö. G. (2017). *İlkokul ve ortaokul programlarının karakter eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Topçu, E., & Kaymakçı, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde menkıbelerin kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 281-305.
- Topçu, N. (2016). *Var olmak*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017a). *Kültür ve medeniyet*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017b). *İslam ve insan - Mevlana ve tasavvuf*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2018a). *Ahlak*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2018b). *Ahlak nizamı*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2018c). *İradenin davası - Devlet ve demokrasi*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.

- Topçu, N. (2019a). *Türkiye'nin maarif davası*. (Haz.: E. Erverdi, ve İ. Kara). Dergah Yayınları.
- Tor, H. (2010). Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2(2), 25-42.
- Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekliler ahlak ve karakter eğitimi programı (ÜYAKEP) modeli. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(2), 100-111.
- TTKB. (2019). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/> (12.04.2019).
- Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 75-92.
- Türk, N., & Nalçacı, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 39-56.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177.
- UNICEF. (1989). ‘‘Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’’, United Nations International Children's Emergency Fund. <https://www.unicef.org/turkey> (13.10.2019).
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2004). Dede korkut hikayeleri'nin çocuk eğitimi açısından öne sürdüğü değerler ve ortaya çıkarmak istediği tip üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 209-223.
- Yiğittir, S., & Er, H. (2013). Sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 200-219.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Mustafa Demir¹



Ahmet Çelik²



Özet: 7. Sınıf matematik öğretim programının, matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortama bakarak değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 7. sınıf matematik dersine giren on bir matematik öğretmeni katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış yedi soruluk bir görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları eğitim ortamlarının fizikî boyut bağlamında tam olarak beklentileri karşılayamadığını buna karşın eğitimcilerin ortamın psikolojik boyut ile ilgili planlamalara dikkat ettiklerini ve sınıf ortamında öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlayacak aktivitelere yer vermeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmen görüşlerinden matematik müfredatındaki kazanım sayısının süreye göre fazla bulunduğu, programın uygulanması için belirlenen sürenin yetersiz olduğu, sınıf mevcutlarının fazlalığının programın yürütülmesinde güçlük teşkil ettiği ve süreç içerisinde kullanılacak materyal yönünden bazı eksikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfların, materyal ve eğitim teknolojileri açısından zenginleştirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimleri bakımından özverili olduğu gözlemlenen öğretmenlerin bu özelliklerinin hizmet içi eğitimlerle daha bilinçli ve daha etkili hale getirilmesi sağlanmalıdır. Son olarak öğrenci seviyesinin üstünde olan bazı kazanımlar hakkında yeniden bir değerlendirme yapılmasının süre yeterliliği açısından da olumlu bir etkide bulunacağı düşünülmektedir.

AnahtarKelimeler: Program Değerlendirme, Matematik Öğretim Programı, Ortama Bakarak Değerlendirme.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

5.11.2021

Accepted / Kabul Tarihi:

9.03.2022

Page numbers / Sayfa no:

93-110

Suggested APA Citation /Önerilen APA AtfBiçimi:

Demir, M., & Çelik, A. (2022). 7. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 93-110.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB / Bayburt

² Dr., Öğretmen, MEB / Giresun

Evaluation of 7th Grade Mathematics Curriculum According to Teachers' Opinions

Abstract

The purpose of this research is to assess the 7th grade math curriculum from the viewpoint of math teachers. The investigation followed a phenomenological pattern. The study included eleven mathematics teachers who were teaching seventh-grade students. A semi-structured interview form with seven questions was constructed to collect data for the study, and the results were evaluated using content analysis. According to the findings of the study, teachers believed that the physical circumstances of the educational environment were not suitable for the physical organization of the educational environment and that supplies were insufficient. Individual differences, developmental traits, readiness levels, and interests of students were taken into account in the regulation of the psychological dimension of the educational environment, according to the study's findings. Furthermore, it is thought that by emphasizing group work and peer support in the social dimension of the educational environment, positive contributions to student socialization can be made, but the applied mathematics curriculum does not provide a suitable environment for student socialization.

Key Words: Educational environment assessment, Evaluation, Maths curriculum

Giriş

Bilginin sürekli arttığı ve bilgiye ulaşma yollarının çeşitlendiği günümüzde, bireylerin niteliklerini artırabilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bilgiye erişim yollarını sunan, edindikleri bilgileri özümseterek analiz edebilmelerini sağlayan ve çeşitli beceriler kazandıracak öğretim ortamlarının bireylere sunulması gerekmektedir (Aközbe, 2008; Aydın 2019). Okullarda bulunan bireylerin bahsedilen bu becerilerle donatılması ancak bir eğitim programının takip edilmesi ile mümkündür. Ertürk (1993), eğitim programını belli bir zaman diliminde belli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla yapılan eğitim durumlarının tümü olarak ifade etmektedir.

Bilim ve teknolojiye kaydedilen gelişmelere paralel olarak bireylerden beklenen roller de zamanla değişmektedir. Her toplumun küresel dinamiklere bağlı olarak eğitim ve öğretim programlarını ve gelişmeleri analiz ederek kendi gereksinimlerine göre düzenlemesi gerekmektedir. Bu düzenlemeler ve gereksinimler değiştikçe eğitim ve öğretim programları yeni biçimler almak zorundadır (Fer, 2005; Özdemir, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de matematik programları 1924 yılından başlayarak 2018 yılına kadar geçen süreçte gözden geçirilmiş ve çeşitli zamanlarda dünyada gelişen öğretim anlayışları dikkate alınarak programlarda düzenlemeler yapılmıştır (Deveci & Aykaç, 2020). Örneğin 2004 yılına kadar matematik programında yapılan değişikliklere karşın bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kaldığı görülmüştür (Şen, 2017). Bu yetersizliğe ek olarak eğitim bilimlerindeki araştırmalar, çağdaş toplumlara uyum, farklı ülkelerdeki eğitim-öğretim anlayışlarının değerlendirilmesi ve öğretimde yaşanan sorunlar yeni bir programın geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Aksu, 2008). Bu zorunluluklar doğrultusunda 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, matematiğin evrensel bir dil olduğu ve sekiz yıllık

ilköğretim bütünlüğü göz önüne alınarak yeniden geliştirilmiştir (Akbaba, 2004; Bulut, 2005). 2009 yılında yenilenen matematik öğretim programı ise matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmış ve programda “*her çocuk matematiği öğrenebilir*” ilkesi benimsenmiştir (MEB, 2009). Ancak 2013 ve sonraki yıllarda değiştirilen öğretim programlarında bu söyleme yer verilmemekle beraber “*Matematiğin hayatın bir parçası olduğu ve uğraşılmaya değer*” olduğuna ilişkin bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır (Şen, 2017). 2012 yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 zorunlu eğitim sisteminin uygulanmasından sonra 2018 yılında matematik programı yeniden güncellenmiştir. Halen yürürlükte olan bu programda Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve Değerlerimiz tanıtılarak millî ve manevî değerlerin benimsenmesi, hak ve sorumlulukların farkında olunması gibi değerlerin yanı sıra yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranış bakımından nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Matematik programları matematik öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını ve kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olmasını öngörmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri ve farklı çözüm yöntemlerini sunabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulması için öğrencilere özerklik veren açık uçlu soru ve etkinliklere yer verilmesi ve öğrencilerin matematik yapmalarına fırsat tanınmalıdır (MEB, 2013, 2018).

Program tasarısı bilimsel bir şekilde ortaya çıkarılmasına rağmen programın geçerli olup olmadığına ancak programın uygulanmasından ve sonuçlarının değerlendirilmesinden sonra karar verilebilir (Aksu, 2008; Uşun, 2012). Bu yüzden eğitim programının tasarlanması ve uygulanması ne kadar iyi olursa olsun bu programın uygun ölçütlerle değerlendirilip sonuçlarının da program taslağına uygulanması da o kadar önemlidir (Gözütok, 2001). Program değerlendirme, çeşitli yollarla eğitim programının etkililiği hakkında veri toplayarak (Erden, 1998; Uşun, 2012) verilerin önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırıp program hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998; Uşun, 2012; Demirel, 2010).

Programın değeri, elde ettiği ürünle bağlantılı olup başarılı addedilebilmesi için sisteme dahil olan tüm öğrencilerin programda kazandırılması düşünülen kazanımlara ulaşmaları gerekmektedir. Program uygulanırken yeterli görülmeyen ya da etkisizliği tespit edilen öğelerin olup olmadığını ve programın uygulama aşamasında yaşanan sorunların nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için esaslı bir değerlendirme yapılmalıdır (Demirel, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde program geliştirme sürecinde programın değerlendirilmesi bir zorunluluk oluşturmaktadır (Uşun, 2012). Uygulanan eğitim programının öngörülen kazanımları gerçekleştirme düzeyi, programın başarılı olup olmadığına karar verme sürecinde önemli ölçüttür (MEB, 2020). Programın istenilen seviyede başarılı olması için program uygulandıktan sonra, programın aksayan yönleri ortaya çıkarılır ve gerekli düzenlemeler ve tedbirler alınarak programda bir düzeltmeye gidilir (Akıncı & Köse, 2021; Sağlam & Yüksel,

2007). Bu yüzden program değerlendirme program geliştirme programın vazgeçilmez bir parçasıdır.

Eğitim programını değerlendirmede uzmanlar tarafından çeşitli yaklaşım ve modeller sunulmuştur. Öğretim programının değerlendirmesinin, öğretim programına, öğretim stratejisine ve öğrencilerin öğrenme derecelerine bakarak yapılabileceğini belirtirken (Turgut 1985 akt. Gökçe, 1994), ülkemizde program geliştirme alanının bir bilim dalı olarak gelişmesinde önemli yeri olan eğitimcilerden Ertürk (1993) de program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta toplamıştır. Bunlar: *Yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, öğrenci başarısına bakarak, erişime bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak yapılan* değerlendirmedir. Program değerlendirilmesi sonucunda verilecek kararın özelliğine bağlı olarak her öğenin ayrı ayrı etkisi veya tümünün birlikte programa etkisi değerlendirilebilir. Programla ilgili düzeltme yapılması düşünülüyorsa programa yönelik her öğenin ayrı ayrı etkisi değerlendirilmelidir (Bayrak & Erden, 2007). Bu değerlendirme yaklaşımlarından ortama bakarak değerlendirme sisteminde; öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşabilmelerine yönelik yapılan düzenlemeler, programın içeriğindeki bilgilerle etkileşimin sağlanabilmesi için takip edilen öğretimin stratejisi, yöntemi, tekniği ve öğretim materyalleri, zaman, fizikî düzenlemeler ve diğer etkinlikler program hedeflerinin kazanılmasına zemin oluşturma bakımından değerlendirilir (Erden, 1998). MEB'in öğretim programlarını değerlendirme raporunda da (MEB, 2020) ifade edildiği gibi yürürlükte olan programın, uygulayıcıları konumundaki öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamadaki yeterliğinin belirlenmesi ve aksaklıkların giderilmesi programın verimliliğini artıracaktır. Bu bakımdan 2018 yılında yenilenen son matematik programında da öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde bazı aksaklıkların ve yetersizliklerin meydana gelmesi de olasıdır. Bu bağlamda programın aksayan ve sorunlu yönlerinin tespit edilip uygun görülen düzenlemelerin yapılabilmesi için programın değerlendirilmesi gereklidir. Program değerlendirme çalışmalarında programın düzeltilmesi ya da geliştirilmesi amaçlanıyorsa uzman görüşü veya programı okullarda uygulayan öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir (Bayrak & Erden, 2007). Bu çalışmada 7. Sınıf matematik öğretim programının, matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, ortama bakarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 7. Sınıf matematik öğretim programının, matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, ortama bakma yöntemine göre değerlendirilmesidir. Matematik öğretmenlerinin katıldığı bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1) 7. Sınıf matematik öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının fizikî boyutunun uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) 7. Sınıf matematik öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının psikolojik boyutunun uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3) 7. Sınıf matematik öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının sosyal boyutunun uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

- 4) 7. Sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde yapılan çalışmalar ve yaşanan güçlükler ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Ortaokul 7. Sınıf matematik öğretim programının, matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortama bakarak değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları öznel görüş ve deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen araştırma yöntemleridir” (Ekiz, 2009). Olgubilim, farkında olduğumuz, bize tümüyle yabancı olmayan ancak tam olarak da kavrayamadığımız bir durumla ilgili derinlemesine ve ayrıntılı bir kavrayışa sahip olabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim, “birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar.” (Creswell, 2015, s.77). Bu bakımdan matematik öğretimi açısından eğitim öğretim çevresinin öğretim sürecine etkisi bir olgu olarak ele alınmış ve bu olgu, öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul 7. Sınıf dersine giren 11 Matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2011) kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo.1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü
Ö1	Kadın	3 Yıl	Kamu
Ö2	Kadın	12 Yıl	Kamu
Ö3	Erkek	3 Yıl	Kamu
Ö4	Kadın	7 Yıl	Kamu
Ö5	Erkek	2 Yıl	Kamu
Ö6	Erkek	8 Yıl	Kamu
Ö7	Kadın	4 Yıl	Kamu
Ö8	Erkek	9 Yıl	Kamu
Ö9	Erkek	6 Yıl	Kamu
Ö10	Kadın	9 Yıl	Kamu
Ö11	Erkek	5 Yıl	Kamu

Tablo 1 deki öğretmenlere ait demografik bilgiler incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen kadın öğretmen sayısının 5 erkek öğretmen sayısının 6 olduğu, araştırmaya katılan erkek ve kadına öğretmen sayılarının yaklaşık olarak eşit olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 1- 10 yıl arasında olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı ve geliştirilmesi

“Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu teknikte araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur. Bu esneklik sağlandığından dolayı nitel araştırma içerisinde görülebilir” (Ekiz, 2009). Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili öncelikle literatür taraması yapılmış ve bu dersi veren 2 matematik öğretmenin görüşü alınmıştır. Görüşme formunun kapsam açısından geçerliliğini sağlamak için program geliştirme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyenin görüşü alınmış, öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden yapılandırılmış ve son şeklini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam 7 sorudan oluşturulmuştur. Görüşme formu, öğretmenlerin matematik dersi 7. Sınıf matematik programının eğitim durumları ögesinin fizikî, sosyal ve psikolojik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Veriler, araştırmacı tarafından, çalışma grubundaki öğretmenlerle 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yapılan yarı yapılandırılmış formlar kullanılarak yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi kapsamında, araştırma sorularına verilen yanıtlardan birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tutarlı bir analiz için elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmış ve karşılaştırma yapılarak görüş birliğinin sağlandığı kodlar üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış yerine kodlama yapılmıştır. Öğretmenler “Ö.” kısaltması kullanılarak isimlendirilmiştir. Tablolarda n sayısı kodu ifade eden katılımcı sayısını, f sayısı ise ifadenin tekrarlanma sıklığını göstermektedir.

Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması doğrultusunda bazı önlemler alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak öncelikle araştırma konusunun araştırmanın çeşitli boyutları ile, nitel araştırmada uzman bir akademisyen tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanmasına yönelik olarak görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Tutarlılığın sağlanması amacıyla görüşmelerden elde edilen verilerin, araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı olarak analizi yapılmıştır. Son olarak teyit edilebilirlik açısından araştırma boyunca toplanan veriler

ve analizlerde yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin bulgular alt problemler çerçevesinde sırasıyla aşağıda verilmiş ve yorumlanmıştır.

1. Yedinci sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının fizikî boyutunun uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 7. Sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının fizikî uygunluğu ile ilgili görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Yedinci sınıf matematik dersi öğretim programının fizikî uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	n	Katılımcılar
Eğitim ortamının fiziksel koşullarının (kalabalıklık, temizlik, ısı, ışık, gürültü) uygun olmaması	11	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
Eğitim ortamının gerekli materyaller açısından yeterli olmaması	6	5	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
Eğitim ortamının teknolojik açıdan yeterli olmaması	5	4	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10
Toplam	22	11	

Tablo 2’de öğretmenlerin 7. Sınıf matematik dersi öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının fiziksel düzenlemesinin uygunluğu ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ortamının fizikî düzenlemesinin uygunluğu ile ilgili görüşlerinin (f=22) başında (f=7, % 31,80) *eğitim ortamının fiziksel koşullarının uygun olmaması* gelmektedir. Buna göre göre öğretmenlerin matematik öğretim programını uyguladıkları ortamların kalabalık olması ve temizlik, ısı, ışık, gürültü vs. açısından uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, kalabalık sınıflarda öğretimin fazla etkili olmadığını ve sınıf yönetiminin de zorlaştığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuda belirtmiş oldukları görüşlerden ikincisi ise *eğitim ortamının gerekli materyal açısından yeterli olmamasıdır* (f=6, %27,27). Bununla ilgili olarak öğretmenler matematikte soyut kavramların görsel materyaller kullanılarak somutlaştırılması gerektiğini fakat sınıflarda bu görsel materyallerin bulunmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öneri olarak matematik sınıflarının kurulmasının bu eksikliği çözmeye adına bir

yol olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim ortamının fizikî düzenlemesinin uygunluğu ile ilgili görüşlerinden üçüncüsü ise *eğitim ortamının teknolojik açıdan yeterli olmamasıdır* (f=5, %22,72). Buna göre sınıflarda halihazırda uygulamada olan akıllı tahtaların bulunmadığı, projeksiyon cihazlarının ve bilgisayar teknolojilerinin sınıflarda fazla kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan aşağıda verilen öğretmen görüşleri dikkat çekicidir.

“Programımız görsellik içermekte. Maalesef akıllı tahta ya da projeksiyon aleti gibi teknolojilerimiz olmadığından tahtayı kullanıyoruz sadece. Sınıflarımız küçük mevcutlarımız fazla olduğundan istediğimiz oturma düzenini uygulayamıyoruz.” (Ö2)

“Akıllı tahtalara henüz geçemedik. Dersin etkili işlenebilmesi için teknolojik cihazların daha faydalı olacağı kanısındayım.” (Ö3)

“Sınıflar görsel açıdan (ders anlatımı açısından) yetersiz. Öğrenciler soyut kavramları somutlaştırıyor. Bu konuda benim fikrim matematik sınıflarının oluşturulmasıdır. Sınıfların fizikî düzenlemesi ile ilgili görsel açıdan malzeme yetersizliği ve zaman kaybı düşünüldüğünde hiçbir şey yapmıyorum.” (Ö5)

2. Yedinci sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının psikolojik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 7. Sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının psikolojik boyutunun uygunluğu ile ilgili görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Yedinci sınıf matematik dersi öğretim programının psikolojik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	n	Katılımcılar
Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme	8	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat etme	5	5	Ö1, Ö2, Ö4, Ö10, Ö11
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine dikkat etme	5	5	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat etme	5	5	Ö2, Ö3, Ö6, Ö11
Toplam	23	11	

Tablo 3’te öğretmenlerin 7. Sınıf matematik dersi öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının psikolojik boyutunun düzenlenmesi ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ortamının psikolojik boyutunun düzenlenmesi ile ilgili görüşlerinin (f=23) başında *öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması* (f=8, % 34,78) gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin matematik öğretim programını uyguladıkları ortamlarda öğrencilerin görme, işitme gibi sağlık problemleri ve boy uzunlukları gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bu konuda belirtmiş oldukları görüşlerden ikincisi ise *öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığının belirtilmesidir* (f=5, %21,74). Öğretmenlerin eğitim ortamının psikolojik boyutunun düzenlenmesi ile ilgili görüşlerinden üçüncüsü ise *öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alındığının belirtilmesidir* (f=5, %21,74). Buna göre öğretmenlerin çok az bir kısmının, eğitim ortamında derse başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini kontrol ettiği, onları harekete geçirerek öğretim sürecinin etkili olmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Son olarak eğitim ortamının psikolojik açıdan uygunluğu ile ilgili olarak öğretmenler *öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda* (f=5, %21,74) dersi yürüttüklerinden bahsetmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çok az bir kısmının derslerinde öğrencilerin ilgisini çekecek, onları motive edecek ve ihtiyaç hissetmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği söylenebilir. Bu açılardan bakıldığında aşağıda verilen öğretmen görüşü dikkat çekicidir.

“Ağır işiten veya görme engeli olan, tahtayı görmekte zorlanan boyu kısa öğrencileri, dersten kopuk öğrencileri tahtaya yakın sıralara yerleştiriyorum. Hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek için konu başlangıcı sorularla giriş yapıyorum. ” (Ö4)

3. Yedinci sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının sosyal boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 7. Sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının sosyal boyutu ile ilgili görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yedinci sınıf matematik dersi öğretim programının sosyal boyutunun uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	n	Katılımcılar
Grup çalışmaları öğrencilerin sosyalleşmesine olumlu katkılar sağlıyor.	7	7	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Akran desteği öğrencilerin gruba uyumu açısından önemlidir.	5	5	Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11
Öğrencilerin sınıf içerisinde sosyalleşmesi açısından uygun değil.	4	4	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9

Öğrencilerin sınıfta kendini ifade etmesi sosyalleşme açısından önemlidir.	2	2	Ö3, Ö11
Sınıf içerisinde örnek olaylarla grubun parçası haline getirilmesi sosyalleşme açısından önemlidir.	1	1	Ö4
Toplam	19	11	

Tablo 4’te öğretmenlerin 7. Sınıf Matematik dersi öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının sosyal boyutu ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ortamının sosyal boyutu ile ilgili görüşlerinin (f=19) başında *grup çalışmaları ile öğrencilerin sosyalleşmesine olumlu katkılar sağlanacağı* (f=7, % 36,84) gelmektedir. Buna göre göre öğretmenlerin matematik öğretim programını uyguladıkları ortamlarda öğrencilerin proje ve performanslarla ve grup çalışmaları ile öğrencilerin sosyalleşmesi yönünde çalışmalar yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bu konuda belirtmiş oldukları görüşlerden ikincisi ise *akran desteğinin öğrencilerin sosyalleşmesi açısından önemli olduğunun belirtilmesidir* (f=5, %26,31). Bu şekilde öğretmenler, öğrencilerin hem birlikte başarılarının artacağını hem de grup içerisinde sosyalleşme açısından problem yaşayan öğrencilerin sıkıntılarının giderileceğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin eğitim ortamının sosyal boyutu ile ilgili görüşlerinden üçüncüsü ise *uygulanan matematik öğretim programının öğrencilerin sosyalleşmesi açısından uygun olmadığını belirtmeleridir* (f=4, %21,05). Buna göre öğretmenlerin az bir kısmının, eğitim ortamında uygulanan program çerçevesinde, sosyalleşmenin gerçekleşmeyeceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bu konudaki diğer bir görüşleri de *öğrencilerin grup içerisinde kendini ifade etmelerinin sosyalleşme açısından önemli olmasıdır* (f=2, %10,53). Öğretmenler öğrencilerin sınıf içerisinde kendi görüş ve düşüncelerini ifade edebilmelerinin onların sosyalleşme adına gerçekleştirecekleri bir adım olarak görmekteyiz.

Son olarak eğitim ortamının *örnek olaylar temele alınarak* (f=1, %5,26) düzenlenmesinin de öğrencilerin sorumluluk alması ve görev paylaşımları yaparak güncel bir olayda rol alarak sosyalleşmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu bakımdan aşağıda verilen öğretmen görüşü dikkat çekicidir.

“Ders süresince öğrencilere söz hakkı vermeye çalışıyorum. Seviye farkı gözeterek, kolaydan zora sorular sorarım ki durumu iyi olmayan öğrenciler de derse katılabilir ve bu şekilde özgüvenleri artsın. Ayrıca öğrenciye konu tekrarı yapmasını sağlayacak basit çalışmalar veriyorum. Afiş hazırlama gibi. Grup çalışmaları yaparak sosyalleşmelerini

sağlıyorum. ” (Ö3)

“Günlük hayat canlandırmaları etkili oluyor. En basit örnek manavda alışveriş yapması diyalogu bile en ilgisiz çocuğun dikkatini çekiyor. Grup çalışması olarak birlikte afiş hazırlıyorlar, birbirlerini çalıştırıyorlar.” (Ö4)

4. Yedinci sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 7. Sınıf matematik programının uygulanması sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yedinci sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde yapılan çalışmalar ve yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	n	Katılımcılar
Bazı kapsamların öğrenilmesinde güçlük yaşıyor	16	10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
Kazanımlardan kaynaklı sıkıntılar yaşıyor	13	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11
Programın uygulanması ile ilgili yaşanan sıkıntılar var	12	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
Toplam	41	11	

Tablo 5’te öğretmenlerin, 7. Sınıf matematik programının uygulanması sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin matematik programının uygulanması sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerinin (f=41) başında (f=16, % 32,65) *bazı kapsamların öğrenilmesinde güçlükler yaşandığı görüşü* gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin matematik öğretim programını uyguladıkları sınıflarda denklem çözme (f=8), cebirsel ifadeler (f=5), tam sayılar (f=3) ve geometrik cisimler (f=2) konularının aktarılmasında güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu konuda belirtmiş oldukları görüşlerden ikincisi ise *kazanımlardan kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarıdır* (f=13, %26,53). Bununla ilgili olarak öğretmenler programda yer alan kazanımların bazılarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ve 7. Sınıf programında bulunan kazanım sayısının süreye göre çok olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda öğretmenlerin aktarmış oldukları bir diğer görüş de *programın uygulanmasında yaşanan sorunlar olmasıdır* (f=12, %24,49). Buna göre programın uygulanmasına yönelik olarak öğretmenlerin süre bakımından sıkıntıları olduğu, sınıfların kalabalık olmasından dolayı programın sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde bir takım zorluklar yaşandığı ve öğretim faaliyetlerinde kullanılacak materyallerin yeterli olmadığı

anlaşmıştır.

“Ortamın konuya uygun hale getirilmesi için uyguladığım bir şey yok. Konuya göre uygun yöntem ve teknikleri seçiyorum. Programdaki bazı etkinliklere dayalı yöntem ve tekniklerin uygulanabileceğine inanmıyorum. Programda yer alan süre kesinlikle yeterli değil. Bunu en önemli nedeni şudur: anlatmak istediğim konunun geçmiş konularla bağlantılı olması ve öğrenci eksiklerini tamamlamak için sürekli geçmiş konular tekrar anlatılıyor. Bu nedenle verilen süre yetersiz.” (Ö9)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda 7. Sınıf matematik öğretim programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak ortam ile ilgili görüşleri betimlenmeye çalışılmış ve bu çalışma sonucunda öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen görüşleri dört başlık altında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 7. Sınıf matematik programının hedeflerini kazandırmaya yönelik olarak eğitim ortamının fizikî uygunluğu ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda matematik öğretim programını uyguladıkları ortamların temizlik, ısı, ışık, gürültü vs. açısından uygun olmadığı, sınıfların materyal açısından eksik olduğu, sınıflarda yeteri kadar eğitim teknolojilerine yer verilmediği ve öğretim yapılan sınıfların kalabalık olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan ortamın fizikî boyutunun tam anlamıyla yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar eğitim ortamının sınıfların kalabalık olması, öğretimsel materyallere ulaşım sıkıntısı ve etkinlik yapılacak alanların yeterli olmaması gibi sorunlardan olumsuz etkilendiğine ilişkin sonuçlarla (Eyiol, 2019; Gezgin & Bal, 2021; Öden & İkikardeş, 2021) benzerlik taşımaktadır. Ayrıca sınıflarda kapasitenin üzerindeki öğrenci sayısı başta disiplin sorunu olmak üzere, öğrenci performansının yeterli düzeyde ölçülememesi ve öğretmenin öğrencileriyle kolayca etkileşim kuramaması (Ahmad vd., 2018; Emmer & Stough, 2001) gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmakta dolayısıyla öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin verimliliğini de önemli ölçüde etkilemektedir. Diğer yandan matematik dersinin yapıldığı ortamın fizikî boyutunu oluşturan bileşenlerin öğrencilerin matematik öğrenmelerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilediğine (De Paola vd., 2013; Nazari, 2014; Olaseni & Lawal, 2020) ilişkin sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin duyularını aktifleştirecek ve öğrenme sürecini kolaylaştırarak keyifli bir etkinlik haline getirecek düzenlemelerin eğitim kalitesini artırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim ortamının psikolojik boyutu ile ilgili öğretmenlerden elde edilen veriler

doğrultusunda öğretmenlerin, öğrencilerin görme, işitme gibi sağlık problemleri, boy uzunlukları ve yaş gibi bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurdıkları ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin ortamın psikolojik boyutuna ilişkin hazırlıklara önem verdikleri söylenebilir. Matematik programında öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve gelişim özelliklerine dikkat çekilerek destekleyici önlemlerin alınması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018). Ancak Boz Yaman ve Ekinci'nin (2021) çalışmalarında elde edilen sonuçlarda olduğu gibi öğretmenlerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesi bağlamında çoğunlukla kendilerini yeterli görmelerinin yeterli algılarıyla ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğrenme ortamının psikolojik boyutunun öğrenme ortamının fiziksel boyutuyla birlikte sağlıklı bir öğrenme ortamının tesis edilmesi ve öğrencilerin duyuşsal performanslarının yükseltilmesiyle ilişkili olduğuna (Cheng, 1994; McMahan vd., 2008) ilişkin sonuçlar dikkate alındığında etkili bir öğretim süreci için öğrencilerin kendilerini güvenli bir ortamda hissetmeleri (Bucher & Manning, 2005) ve öz güvenlerinin gelişimi önemsenmelidir. Öğretmenlerin matematik gibi zorlanılan bir derse ilişkin öğretimsel ve sosyal uygulamalarıyla öğrencilere verdikleri psikolojik mesajların bilişsel ve sosyal bağlamlarda önemli sonuçların ortaya çıkmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Eğitim ortamının diğer bir boyutu olan sosyal boyutu ile ilgili elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin matematik öğretim programını uyguladıkları ortamlarda öğrencilerin proje ve performanslarla ve grup çalışmaları ile öğrencilerin sosyalleşmesi yönünde çalışmalar yaptığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, akran desteği ile öğrencilerin hem iş birliği sağlanarak başarılarını artırmaya hem de grup içerisinde sosyalleşme açısından problem yaşayan öğrencilerin sıkıntılarını gidermeye çalıştıkları, öğrencilerin grup içerisinde kendilerini ifade etme fırsatı sundukları ve örnek olaylarla toplumsal roller üstlenmesini sağladıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin öğretim ortamında sosyalleşmelerini sağlayacak etkinlikler yaptığı ortaya çıkmıştır. Ancak bunun yanında matematik programının öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak uygulamalar açısından yetersiz bulan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu sonuçlar, proje çalışmalarının (Çetin & Şengezer, 2013; Koss, 2015), etkinliklerle desteklenmiş öğrenme ortamlarının (Kösterelioğlu vd., 2014) ve iş birliği içeren grup çalışmaların sosyalleşmeyi olumlu etkilediğine (Gillies & Boyle, 2010; Gülseven vd., 2021) ilişkin sonuçlarla benzerlik taşıdığı görülmüştür. Ayrıca Obay ve Çelik'in (2021) öğrencilerin bireysel özelliklerinin sosyalleşmeyi olumlu veya olumsuz etkileyebildiğine ilişkin sonucu bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak görev paylaşımında bulunulmasının sosyalleşmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin, 7. Sınıf matematik programının uygulanması sürecinde yaptığı çalışmalar ve yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda bazı kapsamların öğretilmesinde güçlükler yaşandığı ve programda bulunan kazanım sayısının süreye göre fazla bulunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca programın uygulanması ile ilgili öğretmenlerin süre problemi yaşadıkları, sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı

programın uygulanmasında güçlükler yaşandığı ve materyal yönünden eksikliklerin yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar öğrenci giriş özelliklerinin ve iş takviminin yetersiz bulunduğu ilişkin sonuçlar (Kayhan, 2019) ile okul kaynaklarının ve öğretmen altyapısının eksikliğinden kaynaklanan (Albayrakoğlu & Kılıç, 2021) sorunların öğretimin kalitesini etkilediğine ilişkin sonuçları desteklemektedir. Diğer yandan Pia (2015), çalışmasında matematik öğretim programlarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunların pedagojik, sosyal, ekonomik, idarî ve politik etkenler gibi birçok parametre içerdiğini ve etkili çözümlerin ancak ilgili bütün paydaşların ortak çabasını gerektirdiğini saptamıştır. Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında okul ortamında öğrenme ve öğretme süreçlerinde fizikî, psikolojik ve teknik boyutların yanı sıra öğretmenlerin meslekî becerilerinin ve deneyimlerinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda çalışma kapsamında öğretmenlerin yaşanan tüm sıkıntılara rağmen kazanımların aktarılması sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri seçmeleri önemlidir.

Öneriler

- 1) Programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından sınıfların materyal ve eğitim teknolojileri açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.
- 2) Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan gelişimi açısından özverili olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlere yapılacak olan hizmet içi eğitim, öğretmenleri bu konuda daha da yetkin bir hale getirebilir.
- 3) Programda yer alan kazanım sayısının fazla olduğu ve sürenin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öğrenci seviyesinin üstünde olan kazanımların programdan çıkarılmasının süre açısından da olumlu bir etki yapacaktır.
- 4) Öğretmenlerin matematik gibi zorlanılan bir derse ilişkin öğretimsel ve sosyal uygulamalarıyla, öğrencilere verdikleri mesajların psikolojik, bilişsel ve sosyal bağlamlarda önemli sonuçları bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde bu durumu göz önünde bulundurması gerekmektedir.
- 5) Öğrencilerin bireysel özellikleri, sosyalleşmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin görev paylaşımında bulunup yaptıracağı grup çalışmaları öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Ahmad, S., Arshad, M., & Qamar, Z. A. (2018). Effects of over-crowded classes on teaching learning process at secondary level in district Nankana Sahib. *Global Social Sciences Review*, 3(4), 212-227. [http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2018\(III-IV\).15](http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2018(III-IV).15)
- Aközbek, A. (2008). Lise 1. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek Liseleri) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/5
- Akıncı, M. & Köse, E. (2021). Research trends of program evaluation studies conducted between 2010-2019 in Turkey. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 77-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/59484/688142>
- Aksu, H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1495/18091>
- Albayrakoğlu, Ö. & Kılıç, A. (2021). Examination of teaching and learning processes of an elective applied mathematics course. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 246-264. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/62224/932337>
- Aydın, Ö. (2019). Yeni bir çevrimiçi eğitim ortamı: ÇÖÖP. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izsbd/issue/49441/605657>
- Bayrak, B & Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626704>
- Boz Yaman, B. & Ekinci, N. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenme ortamları hazırlamaya ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 363-392. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/874861>
- Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 55-60. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.55-60>
- Bulut, S. (2005). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar (Matematik 1-5. sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/152/2

- Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *The Journal of experimental education*, 62(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00220973.1994.9943842>
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.). Siyasal Yayınevi.
- Çetin, O., & Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggeefd/issue/4902/67202>
- De Paola, M., Ponzio, M., & Scoppa, V. (2013). Class size effects on student achievement: heterogeneity across abilities and fields. *Education Economics*, 21(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.511811>
- Demirel, Ö. (2010). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. PegemA Yayıncılık.
- Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2020). Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanan ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1512-1532. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-547848>.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Gezgin, İ., & Bal, A. P. (2021). İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 17-39. DOI: 10.17755/esosder.712486
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10. 73-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88205>
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde*. (s. 175-190). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gülseven, E., Tüysüz, M., & Tozlu, İ. (2021). Argümantasyon temelli FeTeMM eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(2), 315-333. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/350>

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Matbaacılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. PegemA Yayıncılık.
- Eyiol, K. Ö. (2019). Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştirisi modeline göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Fer, S. (2005, 7-9 Aralık). 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Kayhan, E. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4 (1), 48-67.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/46280/548711>
- Koss, P. (2015). Teachers' perspectives of the effects of project-based learning on the academic performance, socialization skills, and self-concepts of incarcerated juveniles. Unpublished Doctoral Dissertation, Brandman University.
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A., & Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: Bir durum araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). 1035-104.
<http://openaccess.amasya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12450/44>
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- MEB (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Matematik1-5.pdf>
- MEB. (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Talim Terbiye kurulu Başkanlığı, Ankara. <https://docplayer.biz.tr/1747576-Matematik-dersi-5-6-7-ve-8-siniflar.html>
- MEB. (2018). Matematik dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Ankara: MEB Yayınları.

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242%20ogretimprogramlari_dr.pdf

Nazari, R. (2014). Study on the effects of educational environment (physical space and educational tools) on learning and teaching mathematics. *Math Educ Trends Res.* 1-11. https://www.researchgate.net/publication/290613986_Study_on_the_Effects_of_Educational_Environment_Physical_Space_and_Educational_Tools_on_Learning_and_Teaching_Mathematics

Obay, M. & Çelik, H. C. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitimde kullanılan oyunların kültür, eğitim ve ilişkilendirme açısından görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1915-1932. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/article/885739>

Olasen, V. M., & Lawal, D. D. (2020). Experimenting the effect of class size on mathematics based performance: A case study of selected public secondary school in Akure, Nigeria. *Higher Education of Social Science*, 18(2), 26-30. <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/11691>

Öden, İ. M. & İkikardeş, N. Y. (2021). Matematik uygulamaları dersine dair matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 259-276. <https://doi.org/10.25092/baunfbed.850421>

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59498/855234>

Pia, K. F. (2015). Barriers in teaching learning process of mathematics at secondary level: A quest for quality improvement. *American Journal of Educational Research*, 3(7), 822-831. <http://pubs.sciepub.com/education/3/7/5>

Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4760/65397>

Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/41727/418577>

Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme (süreçler yaklaşımlar ve modeller). Anı Yayıncılık.

Yıldırım A. & Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'deki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarının Öğretim Elemanları Açısından İncelenmesi

Musa Bardak¹



Nihat Topaç²



Özet: Yükseköğretim programlarının akreditasyon ölçütlerinden biri, programın öğretim elemanı nitelikleri ve sayısı açısından değerlendirilmesidir. Gelecekte sağlıklı nesiller oluşturabilmek için, bugün formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren okul öncesi öğretmenliği programlarında ders veren öğretim elemanlarının nitelikleri ve sayısı önemlidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki üniversitelerde bulunan okul öncesi öğretmenliği programlarında ders veren kadrolu öğretim elemanlarının akreditasyon kriterlerine uygunluğunu incelemektir. Ayrıca Temel Eğitim Bölümü Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Okul öncesi Öğretmenliği konusunda farkındalık yaratmak, mevcut durumları hakkında tanımlayıcı istatistikî bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetleri taranmıştır. Veriler doküman analizine dayalı değerlendirilmiştir. Türkiye'deki 75 üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalında görev yapan 415 öğretim elemanının 164'ünün tüm mezuniyetlerinin alana temel teşkil eden programlardan olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, hem öğretim elemanı sayısı hem de niteliği açısından Gazi Üniversitesi'nin diğer üniversitelerin önünde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Öğretim Elemanı, Okul öncesi Öğretmenliği, Öğretmen Yetiştirme, Yükseköğretimde Akreditasyon.

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

12.11.2021

Accepted / Kabul Tarihi:

25.06.2022

Page numbers / Sayfa no:

111-139

Suggested APA Citation /Önerilen APA AtıfBiçimi:

Bardak, M., & Topaç, N. (2022). Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının öğretim elemanları açısından incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 111-139.

¹ Öğr. Görevlisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / İstanbul

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa / İstanbul

Investigation of Teaching Staff of Preschool Teaching Undergraduate Program in Turkey

Abstract

One of the accreditation criteria of higher education programs is the evaluation of the program in terms of the qualifications and number of instructors. In order to create healthy generations in the future, the qualifications and number of faculty members teaching in preschool education programs, which train teachers for the first step of formal education, are essential. This study examines permanent faculty members who teach preschool education programs at universities in Turkey that comply with accreditation criteria. In addition, it is aimed to raise awareness about the Primary Education Department, Division of Early Childhood Education and Preschool Education Program and obtain descriptive statistical information about the current situation. Quantitative and qualitative research methods based on document analysis were used in the study. In this context, undergraduate, graduate, and doctorate graduations of faculty members were scanned. It is seen that within the Early Childhood Education Division of 75 universities, 164 of 415 faculty members are seen to have graduated from the programs that form the basis of the field. According to the research, it was determined that Gazi University is the best of other universities in terms of the number & quality of its teaching staff.

KeyWords: Preschool Teaching, Teacher Training, Accreditation in Higher Education, Quality, Faculty Members

Giriş

Bir ülkenin toplumsal sistemlerinin kalitesi o ülkenin gelişmişlik göstergelerindedir. Adalet, eğitim, güvenlik ve üretim gibi sistemlerin, ülkeler arası faaliyet ve ilişkilerin zirveye ulaştığı 21. yüzyılda dünya standartlarında olması gerektiğine dair inançlar giderek artmaktadır. Bunlardan eğitim sistemi diğer sistemleri doğrudan etkilemesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Eğitimin her kademesinde kalite standartları belirlenmiş bir hizmet ile toplumun tüm bireylerinin işini hakkıyla yapan bir profile ulaşması ve ülkesini en iyiler arasına dâhil etmeye katkı sağlaması beklenir. Bu anlamda Demirtaş ve Yılmaz'ın da (2013) belirttiği gibi Türkiye, globalleşen dünyaya kendi disipliniyle küresel standartlarda bilgi ve becerilere sahip kişilikler yetiştirebilecek ve millî yeterliliklerinin uluslararası düzeyde kabul edilebilir bir yükseköğretim sistemine sahip olarak uyum sağlayabilecektir.

Türkiye eğitim öğretim faaliyetleri açısından birçok dönemden geçmiştir. Miras alınan Osmanlı Devleti'nden günümüze bu duruma geniş bir perspektiften bakıldığında birçok dünya devletiyle paralel olarak Bardak ve Topaç'ın (2019) da ifade ettiği gibi sivil toplum kuruluşlarının elinde bulunan eğitim faaliyetleri 1824-1924 arasında yaşanan değişim ve dönüşüm süreciyle tamamen devlet kontrolüne geçmiştir. Fakat okul öncesi eğitim, temel eğitim ve ortaöğretimin; öğretmen yetiştirme yönüyle besleyen yükseköğretim basamağında, nitelik ve nicelik sorunları uzun yıllar her an patlak vermeye hazır bir durumu yansıtmıştır (Akdemir, 2013).

Ülkeler arası etkileşimin ve dünya üzerindeki mobilitenin artması ve beyin göçü olgusu nedeniyle yükseköğretimde küresel bir rekabet bulunmaktadır. Araştırma, geliştirme ve en iyi öğrencileri çekme gibi birtakım unsurlar bu rekabette ön plandadır. Işık ve Beykoz (2018) bu rekabet ortamında üniversitelerin nitelikli bilgiyi yenileşmenin gücüyle

harmanlayarak daha çok yatırım ve fon çekmeye ve nitelikli insan yetiştirmeye odaklandıklarını belirtmiştir. Bogue (1998), yükseköğretim kurumlarında etkin kalite güvence sisteminin kurulmasına yönelik dört çağdaş yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımlar: “geleneksel akran değerlendirmesi, değerlendirme ve sonuç hareketi, toplam kalite yönetimi, hesap verebilirlik ve performans göstergesi raporlaması”dır.

Eğitim sektöründeki alternatiflerin çoğalması durumunda rekabetin artacağı, okul seçiminde performans göstergelerinin göz önünde bulundurulacağı, ailelerin buna önem vereceği, bu durumun ise kalite artışını getireceği düşünülmektedir (Yirci & Kocabaş, 2013). Türkiye’de halen 129’u devlet 78’i vakıf olmak üzere 207 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. 1985 yılında o zamanki adıyla Bilkent Üniversitesi ile başlayan özel üniversite rekabeti en son 2019 yılında kurulan İstanbul Galata Üniversitesi ile devam etmektedir. Bu gelişmelerin orta ve uzun vadede Türkiye’de yükseköğretimde kalitenin artmasına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Buradan yola çıkılarak yükseköğretim kurumu tercihinde hem velilerin hem de öğrenci adaylarının öğretim elemanı ve diğer performans kriterlerini göz önünde bulunduracakları düşünülebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), tercih kılavuzlarında öğretim elemanlarının sayı ve unvan dağılımını son yıllarda yayınlamaya başlamıştır. Bu da rekabet edebilmek için üniversitelerin bünyesinde yeterli sayıda nitelikli ve alan uzmanı öğretim elemanı istihdam etmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının nitelikli öğretim elemanlarını transfer etme girişimleri gerçekleştirilmektedir.

Türkiye Avrupa Birliği’ne uyum süreci kapsamında farklı alanlarda standartlar geliştirmiş ve geliştirmektedir. Bu kapsamda eğitim sistemi içerisinde YÖK, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (QF-EHEA) ile Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilik Çerçevesi’ni (EQF-LLL) referans alarak Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur. Bologna süreci olarak da nitelendirilen bu çalışma ile oluşturulan TYYÇ, Türkiye’deki üniversiteler için standart oluşturma rehberi olarak görülebilir. Aslında Avrupa Birliği içerisinde de yükseköğretim standartlarıyla ilgili farkındalığın gelişmesi için özellikle eğitim öğretim faaliyetleri ve öğretim elemanları arasında daha fazla çalışma yapılması gerektiği belirtilmektedir (Prisacairu, 2015).

Türk yükseköğretiminde kalite ile ilgili hususların koordinasyonu için oluşturulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), 2015’te kurulmuş 2017’de yeniden düzenlenmiştir (YÖKAK, 2020). Bu değişiklikte Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine ilişkin esaslar olarak tanımlanmıştır. Yine aynı değişiklikte Yükseköğretim Kalite Kurulu, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapmak, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmek üzere idarî ve malî özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğini haiz ve özel bütçeli bir kuruluş olarak tanımlanmıştır (Bakanlar Kurulu, 2017).

YÖKAK (2020), yükseköğretim kurumlarında ve Türk yükseköğretiminde kalite güvencesi sisteminin kazanımlarını; yükseköğretim kurumlarının misyon ve hedefleri doğrultusunda sürekli gelişimlerine rehberlik edilmesi, kaynak kullanımına ilişkin şeffaflık ve

hesap verebilirlik anlayışının benimsenmesi, paydaşların yükseköğretim çıktılarına olan katkılarının artırılması, yükseköğretim sisteminin uluslararası itibarı ve rekabet gücünü artırması olarak sıralamıştır.

Kanunda yapılan değişikliklerden sonra YÖKAK'ın (2018) çıkardığı yönetmeliğe göre “program değerlendirme” ve “program akreditasyonu” kavramları ortaya konmuş ve tanımlanmıştır. Buna göre program değerlendirme yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sisteminin bir parçası olarak öğretim programlarının değerlendirilmesi çalışmaları olarak tanımlanmıştır. Program akreditasyonu ise bağımsız dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşları tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen dış değerlendirme ve kalite güvence süreci olarak ifade edilmiştir. Bunların dışında YÖK, tüm üniversitelerin kendi bünyelerinde Yükseköğretim Kurumu Kalite Komisyonu oluşturmasını ve bu komisyon aracılığı ile kendi iç değerlendirmelerini yıllık olarak raporlaştırıp paydaşlarla paylaşmasını hükme bağlamıştır. YÖK'ün program akreditasyonu ile görevlendirdiği YÖKAK da bu görevi bağımsız değerlendirici kuruluşlara yetki vererek çözmüştür. İlgili yönetmelikte geçen “yükseköğretim kurumlarında program akreditasyonuna yönelik dış değerlendirme hizmeti, Kurul tarafından program akreditasyonu alanında yetkilendirilmiş veya Kurul tarafından tanınan bağımsız dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarınca gerçekleştirilir.” ifadeleriyle hükme bağlanmıştır. Mart 2020 itibarıyla YÖKAK'ın akreditasyon için tescil süresi devam eden 12 kuruluş bulunmaktadır (YÖKAK, 2019). Bu kuruluşların akredite ettiği Türk yükseköğretim programı sayılarına ilişkin veriler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ulusal Akreditasyon Kuruluşlarının akredite ettiği Türk yükseköğretim program sayılarının yıllara göre dağılımı (YÖKAK, 2019)

	2016	2017	2018	2019
Ulusal Akreditasyon Kuruluşlarının akredite ettiği program sayısı	340	402	421	508

Türk yükseköğretim programları, ulusal akreditasyon kuruluşlarının yanında uluslararası akreditasyon kuruluşlarınca da akredite edilmektedir. Bu programların yıllara göre sayısal dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur. Tablolarda da görüldüğü gibi akreditasyon başvurusunda bulunan ve akredite olan program sayısı her yıl önceki yıllara göre artış göstermektedir.

Tablo 2

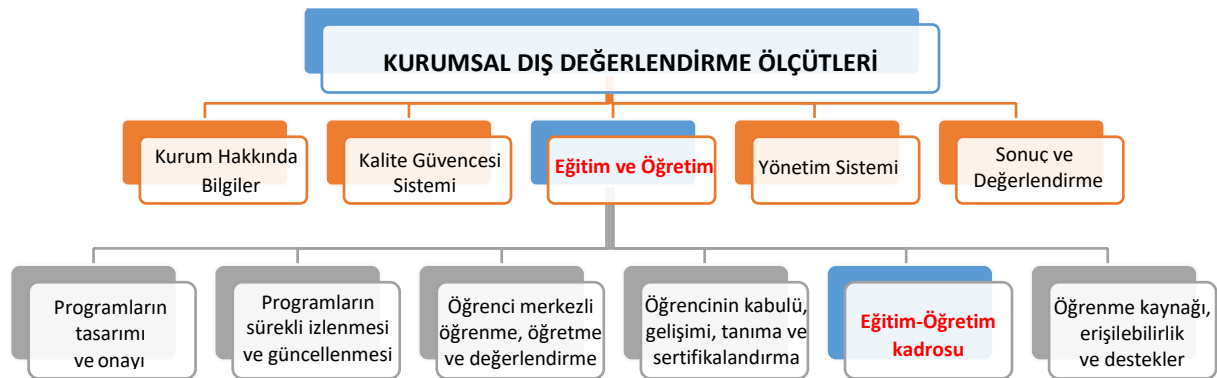
Uluslararası Akreditasyon Kuruluşlarının akredite ettiği Türk yükseköğretim program sayılarının yıllara göre dağılımı (YÖKAK, 2019)

		2016	2017	2018	2019
Uluslararası	Akreditasyon	93	102	108	163
Kuruluşlarının akredite ettiği program sayısı					

Bu çalışmanın odağında olan okul öncesi öğretmenliği programının da yer aldığı eğitim fakültelerinin akreditasyonu için kurul tarafından yetkilendirilen yalnızca bir ulusal kuruluş bulunmaktadır. Kısa adı EPDAD olan Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği kuruldan 31.01.2018-31.01.2022 tarihleri için tescil belgesi olarak faaliyetlerine devam etmektedir. YÖKAK'ın internet sitesinde bulunan bilgilere göre EPDAD'ın daha önce 15.10.2014-15.10.2016 tarihleri arasında da tescil belgesi aldığına ilişkin kayıt bulunmaktadır.

Şekil 1

YÖKAK kurumsal dış değerlendirme ölçütleri



Akreditasyon kuruluşları YÖKAK'ın ortaya koyduğu kriterler doğrultusunda değerlendirmeler yapmaktadır. YÖKAK; kurum hakkında bilgiler, kalite güvencesi sistemi, eğitim ve öğretim, yönetim sistemi ile sonuç ve değerlendirme olmak üzere 5 başlıktan oluşan kriterler ortaya koymuştur (YÖKAK, 2019). Her bir kriter başlığının içinde de sistematik olarak başka alt başlıklar bulunan kriterlerde, bu çalışma kapsamına giren eğitim öğretim başlığının altında eğitim öğretim kadrosu ele alınmıştır. Şekil 1'de de görüldüğü gibi eğitim öğretim kadrosu temel değerlendirme kriterleri arasındadır.

Öğretmen Yetiştirmede Kalite, Akreditasyon ve Standartlar

Eğitim öğretim faaliyetlerinde niteliğin artırılmasında birinci öncelik öğretmen niteliğidir. Zira, Aguayo'nun da (1994) belirttiği gibi insanları beceriksiz biri eğitirse bunun maliyetinin yüksekliği ölçülemez. Sonuçlarının hesap edilemeyeceği bir durumla karşılaşmamak için her zaman iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türk eğitim

tarihinin pek çok safhasında karşılaşılabileceği gibi 2000'li yıllardan önce öğretmen yetiştirme ve atama planlaması olumsuzluklarla doludur. Öğretmen yetiştirme sayı ve kalitesindeki plansızlıkla ilgili yapılan hatalardan biri Peker'in (1996) de ifade ettiği gibi Aralık 1996 öğretmen atamalarında görülmüştür. Hatırlanacağı üzere bu dönemde eğitim fakültesi mezunlarından daha yüksek oranda farklı fakülte mezunlarından öğretmen ataması yapılmıştır. Bunlar arasında ziraat ve mühendislik gibi fakültelerden, öğretmen olmak üzere yetiştirilmemiş mezunların olduğu bilinmektedir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme serüveninde 1970'li yıllarda "Gece Öğretimi", "Mektupla Öğretim" ve "Hızlandırılmış Eğitim" gibi eğitimlerle niteliğin gözardı edildiği yaklaşık 120.000 mezun ile kötü deneyimler de yaşanmıştır (Küçüköğlü, 2004). Sonrasında 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır maddesi ile asgari de olsa bir standart geliştirildiği söylenebilir. Genel olarak bakıldığında Oktay'ın (1998) da belirttiği gibi Türkiye, öğretmen yetiştirme açısından bir takım inişler ve çıkışlarla birlikte kendine özgü ve başarılı modelleri de içine alan zengin bir tecrübeye sahiptir.

Türkiye'de öğretmenlik ve eğitim fakülteleriyle ilgili standart geliştirmek ve belirli bir kalite düzeyini yakalamak amacıyla çalışmalar 1990'lı yıllara dayanmaktadır. MEB ve YÖK iş birliği ile kurulan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi (ÖYMK) farklı ülkelerden modellerin araştırılması ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarına seminer vererek bu konuda farkındalık oluşmasına katkı sağlamıştır (EPDAD, 2020). Bu çalışmalarla birlikte yabancı uzmanların desteğiyle oluşturulan standartlar altı üniversitenin (Anadolu Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi) eğitim fakültesinde pilot olarak uygulanmasıyla oluşan sonuçlar Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon adıyla kitaplaştırılmıştır (YÖK, 1999). Sonraki yıllarda ulusal standart haline getirme çabaları yeterli olmayan bu çalışma bir süre atıl kalmıştır. Bu konudaki çalışmaların tekrar canlanmasını sağlayan gelişme, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dekanlığının girişimleri olmuştur. Dekanın daveti ile 2012 yılında dekanlar düzeyinde yapılan Eğitim Fakülteleri İnisyatif Geliştirme ve Değerlendirme Çalıştayı sonucu önce Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi sonrasında ise Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği adlı birlikler oluşmuştur.

EPDAD, 2014 yılından itibaren YÖKAK tarafından tescil belgesi almış bir kuruluştur. YÖKAK'ın genel standartlarını da dikkate alarak öğretmen yetiştirme ile ilgili kurum içi standartlarını oluşturmuştur. Buna göre 7 başlıktaki temel kriterlerden biri de öğretim elemanları standartlarıdır. Öğretim elemanı standartlarından biri olan programı yürüten öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik bakımından yeterli olması durumu bu çalışmanın odağında ele alınmıştır. EPDAD'ın öğretmen eğitimi standartlarının bütün halinde gösterimi Şekil 2'de görülmektedir.

EPDAD'ın öğretim elemanları ile ilgili standartları 7 başlık altında topladığı görülmektedir. Bunlar:

- Programı yürüten öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik bakımından yeterli olması.

- Öğretim elemanlarına meslekî alanda kendilerini yenilemeleri ve araştırma yapmaları için olanak sağlanması.
- Öğretim elemanlarının meslekî gelişim göstermesi.
- Öğretim elemanlarının öğretme, rehberlik yapma, eleman yetiştirme, uygulama okulunda çalışma, araştırma ve program liderliği ile birlikte tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri.
- Öğretim elemanlarının nitelikli eğitim-öğretim yapması.
- Nitelikli bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapılması ve bunların ilgili programın nitel gelişimini desteklemesi.
- Öğretim elemanlarının toplum yararına çalışmalar yapması.

Bu çalışmada programı yürüten öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik bakımından yeterli olma standardı açısından Türkiye’de eğitim fakülteleri temel eğitim bölümü bünyesinde yer alan okul öncesi öğretmenliği programları ele alınmıştır. Bu standardın “Programı yürütecek sayıda öğretim elemanının bulunması ve bunların dağılımının program içeriğine uygun olması” şeklindeki birinci göstergesi uyarınca öğretim elemanlarının sayıları ve mezuniyet alanlarına bakılmıştır. Kanıt olarak “Programda bulunan öğrenci ve öğretim elemanı oranı” ile “Kadrolu ve sözleşmeli tüm ders veren öğretim elemanlarının akademik unvanları ve mezuniyetleri” incelenmiştir (EPDAD, 2016). Bu madde kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- Yeterince öğretim elemanı var mı?
- Halihazırdaki öğretim elemanlarının kadro dağılımı nasıldır?
- Öğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü eğitimleri alanla uyumlu mu?

Bu sorulara cevap aranırken Türkiye’de okul öncesi eğitimine ilişkin sürecin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

Türkiye’de okul öncesi eğitim; çocuk gelişimi ile önceleri pedagoji sonra ise eğitim bilimleri olarak adlandırılan iki önemli disiplinin kaynaklık ettiği bir alandır. Alana öğretmen yetiştirme, kurum olarak kökeni Osmanlı Devleti’nde güncel anlamıyla kızlar için oluşturulmuş Eğitim Fakültesi olan Darülmuallimat bünyesinde 1916’da açılan iki yıllık Ana Muallime Mektebi programına dayanmaktadır (Bardak, 2019). Cumhuriyet döneminde özellikle ilkökul ve ortaokul açılması nedeniyle okul öncesi eğitime gereken önem verilmediği ve ana sınıfları açılmadığı için öğretmen ihtiyacı da olmamıştır. Uzun yıllar diğer öğretmenlik alanları gibi iki yıllık bir program olmanın ardından “Anaokulu”, “Anaokulu Öğretmenliği”, “Çocuk Gelişimi ve Okul öncesi Öğretmenliği”, “Okul öncesi Öğretmenliği” gibi isimlerle anılmıştır. Daha önce Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme programları 1982 yılında 2547 sayılı kanun ile eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır.

Osmanlı Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’ne toplam 80 anaokulu devredilmiş 1923-1924 eğitim öğretim yılında okullarda 136 öğretmen görev almış ve 5880 çocuk öğrenim görmüştür. Bu öğretmenlerin 57’si Darülmuallimat’ın ana muallime şubesinden mezun olmuştur (İstanbul Kız Muallim Mektebi, 1933). Diğer öğretmenlerden 9’u darülmuallimat, 1’i yabancı okul, 59’u ise öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki kurumlardan mezun olmuştur.

I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele döneminde faaliyetlerine ara veren Ana Muallime Mektebi 1927-1928 eğitim öğretim yılında Ankara'da tekrar açılmış, 1932-1933 eğitim öğretim yılında ise İstanbul Kız Muallime Mektebi'ne nakledilerek okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevine önceden olduğu gibi İstanbul'da devam etmiştir (Öztürk, 1998). Oktay (2002), cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim ihtiyacına öncelik tanınması gerekliliğinden dolayı, okul öncesi eğitim ile ilgili sorumlulukların aile ve yerel idarelere verildiğini ifade etmiştir. Şahin (2005), 1960'ta okul öncesi eğitime öğretmen kaynağı sağlanması amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünün açıldığını, 1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanunuyla okul öncesi eğitim çalışmalarının hızlandırıldığını, 1962'de anaokulları ve anasınıfları yönetmeliğinin çıkarılarak pek çok resmî toplantıda ele alındığını, 1973'te Milli Eğitim Temel Kanunu içine dahil edildiğini belirtmiştir. Bu süreçte öğretmen yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminde geçen yıllardan sonra 1982'de üniversitelere devredilen ve genellikle yükseköğretmen okulu adıyla anılan okullar bu tarihten sonra eğitim fakültesi olarak anılmıştır. Bununla birlikte MEB bünyesinde 1992'de Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü birimi oluşturulmuştur. Öztürk'e (1998) göre MEB bünyesindeyken okul öncesi öğretmeni yetiştirmek için 1979 yılında hazırlanan iki yıllık "Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı" 1980-1981 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Üniversitelere devredildikten sonra da bir müddet iki yıllık ön lisans programı olarak devam ettikten sonra 1991-1992 eğitim öğretim yılından itibaren lisans seviyesine yükseltilmiş (Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı: Education Audiovisual And Culture Executive Agency (EACEA), 2019), 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasında ismi okul öncesi öğretmenliği olarak revize edilmiştir (YÖK, 1998). 1998 yılında 23 eğitim fakültesinde faaliyetini sürdüren okul öncesi öğretmenliği programlarının sayısı 2019 yılı itibarıyla 75'e yükselmiştir.

2000'li yılların başında okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmede büyük bir açık olmamasına rağmen ÖSYS kılavuzlarında görülebileceği gibi açıköğretim yöntemiyle öğretim yapacak programa, 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren 9 yıl boyunca 2000'er kontenjan ile öğrenci yerleştirilmiştir (ÖSYM, 2003; ÖSYM, 2004; ÖSYM, 2005; ÖSYM, 2006; ÖSYM, 2007; ÖSYM, 2008; ÖSYM, 2009; ÖSYM, 2010; ÖSYM, 2011). Bu yolla nicelik yönünden geline nokta, birçok uygulamalı ders ve becerinin göz ardı edilerek adeta fabrikasyon tipi öğretmen adayı yetiştirildiği söylenebilir. YÖK'ün 09.02.2012 tarihinde öğretmenlik programlarının öğretimini açık veya uzaktan öğretim suretiyle yapılması için artık öğrenci alınmaması konusundaki kararıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Kaldı ki açıköğretime ihtiyaç olmadığı, özellikle kamunun öğretmen alımında baz alınan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) istatistikleri dikkate alındığında, mezun yığılımı ile kamu ve özel sektör ihtiyacı karşılaştırılarak anlaşılabilir. Yükseköğretimin alana yönelik çıktılarını merkezi bir sınavla tespit etmek amacıyla yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT), KPSS kapsamında farklı programlar için peyderpey uygulanmaya konulmuştur. 2016 yılından itibaren okul öncesi öğretmenliği alanı için de uygulanmaya başlanan ÖABT'ye giren adayların sayısı mezun yığılımı konusunda bilgi verir niteliktedir. Tablo 3'te görüldüğü gibi mezun yığılımında her yıl kamuya alınan ortalama 1000-2000 arası öğretmen de dikkate alındığında yıldan yıla farklı oranlarda artış söz konusudur.

Tablo 3

Okul öncesi Öğretmenliği programı mezunlarından KPSS ÖABT'ye girenlerin yıllara göre sayısal değişimi (ÖSYM, 2016b, 2017b, 2018b, 2019b)

	2016	2017	2018	2019
Sınava Katılan Aday Sayısı	22.313	24.092	24.882	25.034

Genel olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla ilgili çalışmalar bulunmakla beraber sadece okul öncesi öğretmenliği programının kalite veya akreditasyon çalışmaları ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitim ve üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarının kalitesi konularında bazı girişimler de gerçekleştirilmiştir. 2005 yılında MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund: UNICEF) ve Eğitim Reformu Girişimi iş birliğiyle İstanbul'da Okul Öncesi Eğitim'de Kalite: Üniversitelerin Rolü başlıklı çalıştay düzenlenmiştir. Bu toplantıda öğretim elemanı nitelikleriyle ilgili başta öğretim elemanı / öğrenci oranı olmak üzere birçok konu ele alınmıştır (AÇEV, 2005).

Tablo 4

Ulusal Akreditasyon Kuruluşlarınca akredite edilen okul öncesi öğretmenliği programı bulunan üniversite sayısının yıllara göre dağılımı (ÖSYM, 2019)

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Ulusal Akreditasyon Kuruluşlarınca akredite edilen okul öncesi öğretmenliği programı bulunan üniversite sayısı	-	-	-	5

YÖK, aldığı kararla 2016-2017 eğitim öğretim yılı öncesi 2016 ÖSYS tercih kılavuzunda yükseköğretim programlarının akreditasyon bilgilerini yayınlamaya başlamıştır. Buna göre Tablo 4'te de görüldüğü gibi 2019-2020 eğitim öğretim yılı öncesine kadar Türkiye'deki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarından hiçbiri akredite olmamıştır. 2019 YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzuna göre 5 üniversitenin (Hacettepe, İstanbul Aydın, İstanbul Sabahattin Zaim, TED ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversiteleri) okul öncesi öğretmenliği programı EPDAD tarafından akredite edilmiştir (ÖSYM, 2016a; ÖSYM, 2017a; ÖSYM, 2018a; ÖSYM, 2019a). Bu programlardan birine ait kılavuz ekran görüntüsü Şekil 3'te gösterilmiştir. Ayrıca bu üniversitelerin bilgisi EPDAD web sayfasında yayınlanmıştır (EPDAD, 2019).

YKS 2019 Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzuna göre Türkiye'de bulunan 75 üniversitede okul öncesi öğretmenliği programı bulunmaktadır. Bu programlardan dördünün (Bahçeşehir, Boğaziçi, ODTÜ, TED Üniversiteleri) öğretim dili İngilizcedir. Ayrıca 9 üniversitede ikinci öğretim programı da bulunmakla beraber toplam program sayısına bunlar eklenmemiş, fakat kontenjanları araştırma kapsamına dahil edilmiştir. 2019 yılı itibarıyla bu programlara genel, okul birincisi ve MEB olmak üzere 4.986 kontenjan ayrılmış, bunların % 99,7'si olan 4973 kişilik yerleştirme yapılmıştır (YÖKATLAS, 2020).

Türk tarihinin öğretmen yetiştirme deneyimi dikkate alındığında nicelik açısından yeterli seviyeye ulaşıldığının kabul edilebilirliği ile niteliğe odaklanması gerektiği açıktır. Kaldı ki Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları hakkındaki 20.02.2014 tarihli 9 sayılı Kurul Kararı ile öğretmen olarak yetiştirilmeyen Çocuk Gelişimi lisans mezunlarının da anasınıflarına öğretmen olarak atanabilmesine ilişkin karar, nitelik açısından olumsuz görülmektedir (MEB, 2014). Okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesi sürecinde en önemli rolü üstlenecek öğretim elemanlarının niteliğinin araştırılarak mevcut durumun ortaya çıkarılması sonraki çalışmalara yol gösterecektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (2014) durum çalışmasının, güncel olup araştırmacının değişkenleri kontrol altında tutamadığı durumlarda nasıl-neden sorularına yanıt bulmak için kullanılan bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen bir olgu veya olayın, nasıl ve niçin sorularının esas alınarak derinlemesine incelemesini mümkün kılan araştırma yöntemi olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Türkiye üniversitelerindeki okul öncesi öğretmenliği programlarının öğretim elemanlarının mezuniyet alanları yönünden durumları ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de bulunan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programında bulunan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Bu evrende bulunan öğretim elemanlarından öğrencisi bulunmayan programların öğretim elemanları ile teorik olarak ders vermeyen araştırma görevlileri çıkarılmıştır. Öğretim elemanı bilgileri YÖK Akademik Arama web sayfasından taranmıştır. Bilgilerinde eksiklik olan öğretim elemanlarının bilgileri ve araştırmada kullanılan diğer bazı veriler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), Ulusal Tez Merkezi, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Yükseköğretim Akademik Arama, Yükseköğretim Program Atlası, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin (ÖSYM) internet sitesinde kayıtlı tüm devlet ve vakıf üniversitesi eğitim fakültesi bilgilerinin; ilgili fakültelerin internet sitelerinin; öğretim elemanlarının resmi ve kişisel web sayfalarının incelenmesiyle elde edilmiştir.

Araştırmada Türkiye’de öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenliği programlarının; a) yıllık kontenjanları, b) öğretim elemanı sayıları, c) öğretim elemanlarının unvan dağılımları, d) öğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü eğitim alanları taranmıştır. Ayrıca destekleyici bilgi olarak a) Türkiye’deki üniversite sayısı, b) eğitim fakültesi sayısı, c) okul öncesi öğretmenliği programlarının yıllara göre sayısal değişimi, d) okul öncesi öğretmenliği programlarının toplam öğretim elemanlarının yıllara göre sayısal değişimi, e) okul öncesi öğretmenliği programlarının toplam kontenjan bilgilerinin yıllık sayısal değişimleri de taranmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerliliği güvence altına almak amacıyla iki ölçüt ortaya konmuştur. İlgar ve İlgar (2014) nicel araştırmalarda kullanılan ölçütlerden farklı olsa da nitel araştırmalarda da geçerlik için ölçütler ortaya konulabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma

kapsamında Öğretim Elemanları Temel Alan Puan Ortalaması ve Program Temel Alan Mutlak Puanı ölçütleri geliştirilmiştir. Öğretim Elemanları Temel Alan Puan Ortalaması, ilgili programda bulunan öğretim elemanlarının her bir mezuniyetinin 1 veya 0 ile puanlanarak toplanmasıyla oluşan sonucun (Program Temel Alan Toplam Puanı) öğretim elemanı sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Bu hesaplamada kullanılan formül ile örnek tablo (Tablo 5) şu şekildedir:

$$\text{Öğretim Elemanları Temel Alan Puan Ortalaması} = \frac{\text{Program Temel Alan Toplam Puanı}}{\text{Toplam Ders Veren Öğretim Elemanı Sayısı}}$$

Tablo 5
Temel Alan Puanı Hesaplama Örneği

Kadro	Adı Soyadı	Lisans Alanı	Yüksek Lisans Alanı	Doktora Alanı	Puan 1	Puan 2	Puan 3	Toplam Puan
Prof. Dr.	***** *****	Ankara Çocuk Gelişimi	Ankara Çocuk Gelişimi	İstanbul Pedagoji	1	1	1	3
Prof. Dr.	***** *****	C. Bayar Sosyal Bilgiler	Gazi Çocuk Gelişimi	Gazi Çocuk Gelişimi	0	1	1	2
Doç. Dr.	***** *****	Marmara Okul öncesi	Marmara Okul öncesi	Marmara Okul öncesi	1	1	1	3
Doç. Dr.	***** *****	Hacettepe Okul öncesi	ODTÜ Eğitim Programları	ODTÜ Eğitim Programları	1	0	0	1
Dr. Öğr.Üy.	***** *****	Boğaziçi İngilizce	Warwick Eğitim Bilimleri	Marmara Eğitim Yönetimi	0	0	0	0
Dr. Öğr.Üy.	***** *****	Selçuk Okul öncesi	Muğla PDR	Hacettepe Okul öncesi	1	0	1	2
Öğr. Gör	***** *****	Hacettepe Psikoloji	Hacettepe Psikoloji		0	0	0	0
Öğr. Gör.	***** *****	Selçuk Anaokulu	A. Menderes Sınıf		1	0	0	1
Program Temel Alan Toplam Puanı								12
Programda Bulunan Öğretim Elemanı Toplamı								8
Öğretim Elemanları Temel Alan Puan Ortalaması								1,50

Çalışma kapsamında oluşturulan bir diğer formül de Program Temel Alan Mutlak Puanı formülüdür. Program Temel Alan Mutlak Puanı ise ilgili programda bulunan öğretim elemanlarının her bir mezuniyetinin 1 veya 0 ile puanlanarak toplanmasıyla oluşan sonucun (Program Temel Alan Toplam Puanı) programın 2019 YKS kontenjanına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Program Temel Alan Mutlak Puanı, söz konusu yılda programa yerleşen öğrenci başına düşen temel alan uzmanı öğretim elemanı oranını ifade etmektedir. Bu değer sıfırdan yüksek olması beklenir. Değer yükseldikçe programın temel alan uzmanlık düzeyi yükselir. Bu hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir:

$$\text{Program Temel Alan Mutlak Puanı} = \frac{\text{Program Temel Alan Toplam Puanı}}{\text{Programın 2019 YKS Kontenjanı}}$$

Bu çalışmada güvenilirliği artırmak için sayısal verilerden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) nitel verilerin sayısallaştırılmasıyla; güvenilirliği ve geçerliği artırmak, karşılaştırmalar yapmak, tekrar sınamaya olanak vermek ve yanlılığı azaltmak amaçlanır. Ayrıca çalışmada evrenin tamamına ulaşıldığı için sonuçların genellenebilirliği mümkündür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan verilerin değerlendirilmesinde ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi Krippendorff (2004) tarafından metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman analizinin kapsamını, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak ifade etmiştir.

Miles ve Huberman (1984) nitel araştırmalarda veri analizinin a) verilerin ayıklanması, eksiklik yanlışlık ve düzenlemelerin yapılması b) verilerin tablo, şekil, grafik vb yollarla görselleştirilmesi ve c) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde üç aşamada gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Verilerin analizi için ilk olarak elde edilen bilgiler kontrol edilerek yanlışlar, eksikler ve ilgisizler ile ilgili düzenlemeler yapıp özetleme yapılmıştır. Bu aşamada öğretim elemanı verileri Tablo 6'da görüldüğü gibi program program ayrı ayrı özetlenmiştir.

Tablo 6

Öğretim elemanlarının mezuniyet alan dağılımları

Ünvan	Adı Soyadı	Lisans Alanı	Yüksek Lisans Alanı	Doktora Alanı
Prof. Dr.	*****	Gazi Çocuk Gelişimi	Gazi Çocuk Gelişimi	Gazi Çocuk Gelişimi
Doç. Dr.	*****	Gazi Okul öncesi	Gazi Okul öncesi	Gazi Okul öncesi
Dr. Öğr. Üy.	*****	İnönü Fen Bilgisi	İnönü Okul öncesi	Ankara Çocuk Gelişimi
Öğr. Gör.	*****	Gazi Çocuk Gelişimi	Ankara Çocuk Gelişimi	

İkinci aşamada verilerin görselleştirilmesi okul öncesi öğretmenliği programına temel teşkil eden alan eğitimlerinin hangi bölümler olduğu tespit edilerek öğretim elemanı verileri 0 ve 1 ile ifade edilen puanlarla anlamlandırılmıştır. Ayrıca programların ve öğretim elemanlarının temel alanla ilişkisine dair oranları ortaya koymak için oluşturulan formüller yardımıyla yapılan hesaplamalar tablolaştırılmıştır. Tablolardan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında incelemeye alınan unsurların sayısal verilerinin bulunduğu tablolar ile bu tablolara ait açıklamalar bulunmaktadır.

Tablo 7

Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumları, Eğitim Fakülteleri, Okul öncesi Öğretmenliği Programları ve Programın Genel Kontenjanları ile Genel Kontenjan-Program Sayısı Oranlarının 1998-2019 yılları Arasındaki Sayısal Değişimi (ÖSYM, 1998-2020).

Eğitim Yılı	Öğretim	Türkiye’de Bulunan Üniversite Sayısı	Türkiye Üniversitelerindeki Eğitim Fakültesi Sayısı	Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Bulunan Üniversite Sayısı	Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Toplam Kontenjan	Program başına düşen örgün öğrenci genel kontenjan ortalaması
1998-1999		70 (2V)	51	23	Veri Yok	Veri Yok
1999-2000		72 (2V)	57	23	1550+300	80
2000-2001		72 -	59	25	Veri Yok	Veri Yok
2001-2002		75 (3V)	61	26	Veri Yok	Veri Yok
2002-2003		75 -	65	29	Veri Yok	Veri Yok
2003-2004		76 (1V)	66	30	2010+2000+300	77
2004-2005		76 -	67	32	2265+2000+300	80
2005-2006		77 (1V)	67	34	2350+2000	69
2006-2007		93 (15D+1V)	67	39	2030+2000	52
2007-2008		114 (17D+4V)	68	39	2235+2000	57
2008-2009		128 (9D+5V)	72	43	3065+2000	71
2009-2010		136 (8V)	74	48	3673+2000	76
2010-2011		151 (8D+7V)	81	48	3879+2000	81
2011-2012		157 (1D+5V)	86	49	4354+2000	89
2012-2013		159 (2V)	89	50	5169	103
2013-2014		165 (1D+5V)	89	58	5584	96
2014-2015		167 (2V)	90	60	5900	98
2015-2016		176 (5D+4V)	93	61	5350	88
2016-2017		182 (2D+4V)	94	66	5263	80
2017-2018		186 (2D+2V)	94	69	5527	80
2018-2019		206 (16D+4V)	95	74	5430	73
2019-2020		207 (1V)	95	75	4484	60

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de bulunan 207 üniversitedeki 95 eğitim fakültesinde 75 okul öncesi öğretmenliği programı bulunmaktadır. Bu programların yıllara göre sayısal değişimi Tablo 7’de gösterilmiştir. Tabloda 2019’dan geriye doğru gidildiğinde verilerin elde edilmesinde güçlük yaşandığından bazı yıllarda sağlıklı veri elde edilemediği belirtilmiştir.

Türkiye’de üniversite sayısı 21 yılda mevcudun yaklaşık üç katına çıkarken eğitim fakültesi sayısı ise mevcudun yaklaşık iki katına çıkmıştır. Fakat okul öncesi öğretmenliği programı üniversitelerdeki artışa benzer bir biçimde 21 yılda mevcudunun yaklaşık üç katına çıkmıştır. 2012 yılına kadar yaşanan artış bir önceki yıla göre 2-3-4 gibi sayılarla ifade edilebilirken okul öncesi öğretmenliği program sayısının 2013 yılından itibaren daha hızlı arttığı görülmüştür. Tabloda da görüldüğü gibi bu sayı 1998-2012 arasında 23’ten 50’ye, 2013-2019 yılları arasında 75’e çıkmıştır. Araştırmaya dahil edilen dönemin ilk yıllarında okul öncesi öğretmenliği programı sayısı, üniversite sayısının yaklaşık üçte biri oranındayken 2019 yılında da bu oranın benzer olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi ve okul öncesi öğretmenliği programı oranına bakıldığında ise; incelemeye alınan dönemin ilk yıllarında program sayısı fakülte sayısının yarısından oldukça az iken, son yıllarda ise dörtte üçü aşan bir oran göze çarpmaktadır. Dönemin ilk yıllarında program başına düşen örgün öğrenci genel kontenjanı ortalama 80 iken, son yıl bu sayının ortalama 60 olduğu görülmektedir. Ortalama kontenjanın en düşük olduğu eğitim öğretim yılının 2006-2007 olduğu görülürken en yüksek olanın ise 2012-2013 olduğu göze çarpmaktadır. 2006 ve 2007 kontenjanları dışarda tutulduğunda toplam kontenjanların program sayısına oranının en düşük olduğu yıl 60 ile 2019 yılıdır.

Tablo 8

Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği programlarının son yıllardaki öğretim elemanı sayıları (YÖKATLAS, 2015-2020).

	Profesör	Doçent	Dr. Öğr. Üy.	Öğr. Gör.	Toplam
Bu çalışma (17.04.2020)	57	65	243	50	415
2018-2019 Verileri	49	47	247	73	416
2017-2018 Verileri	44	50	258	72	424
2016-2017 Verileri	32	47	234	77	390
2015-2016 Verileri	27	51	220	88	386
2014-2015 Verileri	54	58	280	93	485

Bu çalışma kapsamında elde edilen güncel verilerde Türkiye'deki öğrencisi olan okul öncesi öğretmenliği programlarında 57 profesör, 65 doçent, 243 doktor öğretim üyesi ve 50 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 415 öğretim elemanının istihdam edildiği saptanmıştır. Buna göre toplam öğretim elemanı sayısının yarısından fazlasının doktor öğretim üyesi olduğu, en az orana sahip olan öğretim görevlisi kadrosunun ise toplamın yaklaşık sekizde biri olduğu görülmüştür. Tablo 8'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenliği programlarındaki ders veren toplam öğretim elemanı sayısının altı yıl öncesine göre düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte bazı kadrolarda azalma görülürken bazılarında artış söz konusudur. En çok azalmanın hem sayısal hem oransal açıdan öğretim görevlisi kadrosunda olduğu görülmektedir. En çok artış doçent kadrosunda görülürken, profesör kadrosunda az da olsa artış mevcuttur. Toplam öğretim elemanı sayısındaki en hızlı düşüşün 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonunda gerçekleştiği, sonraki yıllarda ise toplam sayıda küçük de olsa dalgalanmalar olduğu görülmektedir. En keskin düşüşün yaşandığı 2016 yılında sayısal anlamda en fazla düşüş doktor öğretim üyesinde olurken oransal anlamda profesör kadrosunda gerçekleşmiştir.

Program sayısının son beş yılda 61'den 75'e yükseldiği göz önüne alınırsa norm kadro düşünüldüğünde öğretim elemanı sayısında yaşanan artışların yeterli olmadığı savunulabilir. Ayrıca program başına düşen ortalama öğretim elemanı sayısına bakıldığında 5,53 sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim elemanları arasında en yüksek sayıya sahip olan doktor öğretim üyelerinin toplamının program sayısına oranı ise 3,24 olarak bulunmuştur.

Tablo 9

15.04.2020 itibariyle YÖK Akademik kayıtlarına göre Türkiye’de öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenliği programlarının ders veren kadrolu öğretim elemanları ve 2019 kontenjanları ile kontenjan-öğretim elemanı oranları.

No	Üniversite Adı	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Ü	Öğr. Gör.	2019 YKS Kontenjanı	Öğretim Elemanı Başına Düşen öğrenci Sayısı
1	Adıyaman Üniversitesi			3	3	50	8,3
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi			3	1	60	15,0
3	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi		2	3	1	60	10,0
4	Akdeniz Üniversitesi	1	2	4		70	10,0
5	Aksaray Üniversitesi		3	2		50	10,0
6	Alanya Alaeddin Keykubat Üniversitesi			5		60	12,0
7	Amasya Üniversitesi		1	5	1	50	7,1
8	Anadolu Üniversitesi	1		5		60	10,0
9	Ankara Üniversitesi	1		4		70	14,0
10	Atatürk Üniversitesi		1	1		120	60,0
11	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi		2	3	4	130	14,4
12	Bahçeşehir Üniversitesi	2		4		30	5,0
13	Balıkesir Üniversitesi	1	2	1		110	27,5
14	Başkent Üniversitesi	1		2	2	44	8,8
15	Bayburt Üniversitesi			3		50	16,7
16	Biruni Üniversitesi			3		50	16,7
17	Boğaziçi Üniversitesi			5		60	12,0
18	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi			6	1	60	8,6
19	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1	3	1	110	18,3
20	Bursa Uludağ Üniversitesi	1	2	3		110	18,3
21	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2	1	3	1	110	15,7
22	Çukurova Üniversitesi	2	2	4		60	7,5
23	Dicle Üniversitesi		1	2		50	16,7
24	Dokuz Eylül Üniversitesi	1		4	1	70	11,7
25	Düzce Üniversitesi		3	1		50	12,5
26	Ege Üniversitesi		2	2		60	15,0
27	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi		1	4		60	12,0
28	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi		1	3		60	15,0
29	FSMV Üniversitesi	2		3		55	11,0
30	Fırat Üniversitesi			5		60	12,0
31	Gazi Üniversitesi	15	3	4	4	90	3,5
32	Giresun Üniversitesi		2	4	4	120	12,0
33	Hacettepe Üniversitesi	4	1	4	1	80	8,0
34	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2		3		50	10,0
35	İnönü Üniversitesi		1	6		70	10,0
36	İstanbul Aydın Üniversitesi	2	2	3	1	55	6,9
37	İstanbul Kültür Üniversitesi		1	1		55	27,5
38	İstanbul Medeniyet Üniversitesi		1	2		40	13,3
39	İstanbul Medipol Üniversitesi			3		60	20,0
40	İstanbul Okan Üniversitesi			4		40	10,0
41	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi		1	2	3	50	8,3
42	İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa	1		3	1	60	12,0
43	İzmir Demokrasi Üniversitesi		2	1		60	20,0
44	Kafkas Üniversitesi		1	2		60	20,0
45	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi			3		60	20,0
46	Kastamonu Üniversitesi	2	1	7		120	12,0
47	Kırıkkale Üniversitesi		1	3		60	15,0

48	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi			5		50	10,0
49	Kilis 7 Aralık Üniversitesi			4		40	10,0
50	Kocaeli Üniversitesi	1		3	1	60	12,0
51	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi			3		100	33,3
52	Maltepe Üniversitesi	3	1	1		55	11,0
53	Marmara Üniversitesi	3		7	4	80	5,7
54	Mersin Üniversitesi		2	2		70	17,5
55	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		1	4	1	60	10,0
56	Muş Alparslan Üniversitesi			5		50	10,0
57	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1	3	1	70	11,7
58	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi			3		40	13,3
59	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi			3		60	20,0
60	Ondokuz Mayıs Üniversitesi			3	3	60	10,0
61	Ordu Üniversitesi		1	2		60	20,0
62	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	1	3		50	10,0
63	Pamukkale Üniversitesi	3	1	3		70	10,0
64	Sakarya Üniversitesi	1	1	2	2	60	10,0
65	Sinop Üniversitesi			3	4	60	8,6
66	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi		3	2	1	70	11,7
67	TED Üniversitesi		2	2		40	10,0
68	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi			3		60	20,0
69	Trabzon Üniversitesi			6	2	60	7,5
70	Trakya Üniversitesi	2	2	3		60	8,6
71	Uşak Üniversitesi			3		50	16,7
72	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi		2	2	1	60	12,0
73	Yıldız Teknik Üniversitesi		2	2		60	15,0
74	Yozgat Bozok Üniversitesi		1	3		60	15,0
75	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi			4		60	15,0
Toplam		57	65	243	50	4844	11,7

Tablo 9'a göre 15.04.2020 itibarıyla YÖK Akademik kayıtlarına göre Türkiye'de öğrencisi bulunan 75 okul öncesi öğretmenliği programında ders veren kadrolu öğretim elemanlarının dağılımına bakıldığında 57 profesör, 65 doçent, 243 doktor öğretim üyesi ve 50 öğretim görevlisi bulunduğu görülmektedir. Profesör bulunan program sayısı 26 iken 42 programda doçent, 26 programda öğretim görevlisi bulunmaktadır. Tüm programlarda doktor öğretim üyesi kadrosunda öğretim elemanı bulunmakta olup program başına düşen kadro sayısı ortalaması 3'ün üzerindedir. Fakat program sayısının diğer öğretim elemanı kadroları oranlarına bakıldığında profesör, doçent ve öğretim görevlisi kadroları ortalaması 1'in altındadır.

Tabloda programların 2019 kontenjanları ile kontenjan-öğretim elemanı oranlarına dikkat edildiğinde ortalama 11 öğrenciye 1 öğretim elemanı düşmektedir. Fakat bilindiği gibi bu kontenjanlar programın sadece birinci sınıflarının sayısıdır. Buradan yola çıkılarak programların toplam öğrenci sayısının bu kontenjanların dört katı olduğu varsayıldığında ortalama 44 öğrenciye 1 öğretim elemanı düştüğü söylenebilir. Programların öğrenci başına düşen öğretim elemanı oranı en yüksek Gazi Üniversitesi'nde iken en düşük oran Atatürk Üniversitesi'ndedir. Bu oranlar en fazla öğretim elemanına sahip olan ve olmayan programlarla paraleldir. Buna göre üniversitelerden Gazi'de 26, Atatürk'te 2 ders veren öğretim elemanı bulunmaktadır.

Öğretim elemanı sayılarıyla ilgili üç ana kategori oluşturulduğunda asgari öğretim elemanı sayısı olan üç ve daha az sayıda kadroya sahip program sayısı 16 olurken dört ve beş olanların sayısının 29, norm kadro sayısı olan altı ve üzeri kadroya sahip olanların sayısının 30 olduğu görülmektedir. Burada iki programın öğrenci alımı için asgari şart olan

üç öğretim elemanı şartını taşımadığı görülmektedir.

Programlar profesör ve doçent kadrosu bulunup bulunmadığı açısından kategorize edildiğinde profesör bulunan program sayısı 26, profesör ve/veya doçenti bulunanlar 52, bu iki kadronun bulunmadığı 23 program görülmüştür. Doktor öğretim üyesi olmayan program bulunmama ile beraber dört programdaki öğretim görevlisi sayısı ders veren diğer öğretim elemanı sayısına eşit veya bu sayıdan fazladır.

Tablo 10

17.04.2020 Tarihi itibariyle Okul öncesi Öğretmenliği Programlarında ders veren 415 öğretim elemanının lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyet alanları

No	Bölüm/Alan	Lisans	Master	Doktora
1	Anaokulu/Okul öncesi Öğretmenliği	113	125	136
2	Çocuk Gelişimi/ ve Eğitimi	92	86	103
3	Pedagoji-PDR-Eğitim Bilimleri	39	15	18
4	Sınıf Öğretmenliği	33	26	17
5	Fen Bilgisi Öğretmenliği	28	21	19
6	Psikoloji	21	9	2
7	İngilizce Öğretmenliği	9	5	1
8	Matematik/ Öğretmenliği	7	3	5
9	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	4	3
10	Beden Eğitimi Öğretmenliği	5	2	1
11	Fizik/ Öğretmenliği	5	2	2
12	Biyoloji/ Öğretmenliği	5	7	6
13	Sosyoloji	5	2	3
14	Hemşirelik	4	3	1
15	Resim/ Öğretmenliği	4	2	1
16	Müzik/ Öğretmenliği	3	3	3
17	İşletme-İktisat	3	1	1
18	Türkçe Öğretmenliği	3	4	4
19	Kimya/ Öğretmenliği	2	3	4
20	Bilgisayar/ BÖTE	2	4	2
21	El Sanatları	2	0	0
22	Felsefe	1	1	0
23	Özel Eğitim/ Öğretmenliği	1	6	4
24	Almanca Öğretmenliği	1	1	0
25	Tiyatro/Drama	1	1	2
26	Türk Dili ve Edebiyat	1	1	1
27	Tarih	1	1	0
28	İstatistik	1	0	0
29	İnşaat Mühendisliği	1	0	0
30	Gıda Mühendisliği	1	0	0
31	Gazetecilik	1	1	1
32	Sosyal Hizmet	1	0	0
33	Sağlık	1	0	0
34	Kırgız Dili ve Edebiyatı	1	0	0
35	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	1	0	0
36	Kütüphanecilik	1	0	0
37	Elektrik Öğretmenliği	1	1	1
38	Bilgisine Ulaşlamayan	9	8	1
39	Eğitim Bilimleri (Prog+Yönetim+Ölçme)	0	65	46
40	Endüstri Ürünleri	0	1	1
41	Yetişkin Eğitimi	0	1	0
42	Adli Tıp	0	0	1
43	Doktorası Olmayanlar (Öğr.Gör.)	0	0	25
		415	415	415

Tablo 10'daki veriler doğrultusunda programlarda bulunan öğretim elamanlarının mezuniyet alanlarına bakıldığında çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi ile pedagoji programlarından mezun olduğu görülmüştür. Bu alanların dışından herhangi bir program mezunu olanların çoğunluğunu ise eğitim fakültesinin diğer programlarından mezun olanlar oluşturmaktadır. Bunların dışında ise Eğitim temel alanıyla

yakın ilişkisi bulunmayan programlardan mezun olan öğretim elemanlarının bulunduğu da görülmektedir. Gazetecilik, endüstri ürünleri, mühendislikler, yabancı dillerle ilgili edebiyat alanları gibi çok farklı programlar bu duruma örnek gösterilebilir. Öğretim elemanlarının alandan mezuniyetlerine öğretim kademeleri açısından bakıldığında, lisansını alandan bitirenlerin sayısının 207, yüksek lisansını alandan yapanların sayısının 212, doktora alandan yapanların sayısının ise 241 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyetlerinden her biri farklı sütunda kategorize edilmiştir. Satırlardaki sayıların Tablo 11'deki sayılardan farklı olmasının nedeni bu durumdan kaynaklanmaktadır.

Tablo 11

Öğretim Elemanlarının Temel Alan Mezuniyetine Göre Dağılımı

Öğretim Elemanı	f	%
Eğitiminin tamamı alandan olan	164	39,52
İki mezuniyeti alandan olan	56	16,49
Bir mezuniyeti alandan olan	52	12,53
Alandan mezuniyeti olmayan	143	34,46
Toplam	415	100

Tablo 11'e yansımış olduğu gibi 415 öğretim elemanının 164'ünün tüm eğitimlerinin okul öncesi öğretmenliği programı ile doğrudan ilişkili başka bir ifadeyle temel alanlardan olduğu görülmektedir. Bu alanlar anaokulu/okul öncesi, erken çocukluk, çocuk gelişimi/ ve eğitimi, çocuk ve aile çalışmaları, gelişim ve aile ile pedagojidir. Eğitimlerinin tamamını bu alanlardan birinde tamamlayanların tüm öğretim elemanları içindeki oranı %39,52 olarak hesaplanmıştır. Mezuniyetlerinin herhangi ikisi temel alanlardan olan 56 öğretim elemanının oranının %13,49; bir temel alan mezuniyeti olan 52 kişinin oranının ise %12,53 olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte temel alan mezuniyeti olmayan öğretim elemanı sayısının ise 143 ve oranının %34,46 olduğu bulunmuştur.

Bütün üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan öğretim elemanlarının mezuniyetlerine bakılmış, temel alan mezunu olup olmadıkları tespit edilerek bahsedilen puanlama yöntemiyle hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Tablo 11'de Türkiye'deki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarının kontenjan ve ders veren öğretim elemanı sayılarının yanında temel alan toplam puanları, öğretim elemanı temel alan puan ortalaması ve program temel alan mutlak puanları da verilmiştir. Liste sıralaması yapılırken, Program Temel Alan Mutlak Puanı en yüksek olan programın bulunduğu üniversite en üst satıra, en düşük puanı olan ise en alt satıra yerleşmiştir. Aradaki üniversiteler ise Program Temel Alan Mutlak Puanı yüksekten düşüğe doğru olacak şekilde yukarıdan aşağıya sıralanmıştır. Bu duruma göre Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği programlarının Program Temel Alan Mutlak Puanı ortalaması 0,138 olarak hesaplanmıştır. Bu puan ve üstünde bir puana sahip olan üniversite sayısının 37 olduğu saptanmıştır. Program Temel Alan Mutlak Puanı en yüksek olanın 0,678 ile Gazi Üniversitesi olduğu görülmektedir. En yakın puanlara sahip Çukurova Üniversitesi 0,317 ile ikinci, Trakya Üniversitesi 0,300 ile üçüncü, Hacettepe Üniversitesi 0,263 ile dördüncü sırada yer almaktadır. Beşinci sırada 0,240 ile bir vakıf üniversitesi olan Hasan Kalyoncu Üniversitesi bulunmaktadır. Program Temel Alan Mutlak Puanı 0,233 ile Anadolu Üniversitesi altıncı, 0,225 ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi yedinci, 0,220 ile Aksaray Üniversitesi sekizinci, 0,213 ile Marmara Üniversitesi dokuzuncu, 0,205 ile

Başkent Üniversitesi onuncu sıradadır.

Tablo 12

Türkiye’de öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenliği programlarının öğretim elemanları temel alan puan ortalaması ile program temel alan mutlak puanları

No	Üniversite Adı	2019 YKS Kontenjanı	Toplam Ders Veren Öğretim Elemanı Sayısı	Program Temel Alan Toplam Puanı	Öğretim Elemanları Temel Alan Puan Ortalaması	Program Temel Alan Mutlak Puanı
1	Gazi Üniversitesi	90	26	61	2,35	0,678
2	Çukurova Üniversitesi	60	8	19	2,38	0,317
3	Trakya Üniversitesi	60	7	18	2,57	0,300
4	Hacettepe Üniversitesi	80	10	21	2,10	0,263
5	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	50	5	12	2,40	0,240
6	Anadolu Üniversitesi	60	6	14	2,33	0,233
7	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	40	4	9	2,25	0,225
8	Aksaray Üniversitesi	50	5	11	2,20	0,220
9	Marmara Üniversitesi	80	14	17	1,21	0,213
10	Başkent Üniversitesi	44	5	9	1,80	0,205
11	Akdeniz Üniversitesi	70	7	14	2,00	0,200
12	İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa	60	5	12	2,40	0,200
13	Kırıkkale Üniversitesi	60	4	12	3,00	0,200
14	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	60	5	12	2,40	0,200
15	İnönü Üniversitesi	70	7	13	1,86	0,186
16	Alanya Alaeddin Keykubat Üniversitesi	60	5	11	2,20	0,183
17	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	60	7	11	1,57	0,183
18	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	60	6	11	1,83	0,183
19	Trabzon Üniversitesi	60	8	11	1,38	0,183
20	FSMV Üniversitesi	55	5	10	2,00	0,182
21	Düzce Üniversitesi	50	4	9	2,25	0,180
22	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	50	5	9	1,80	0,180
23	Ankara Üniversitesi	70	5	12	2,40	0,171
24	Mersin Üniversitesi	70	4	12	3,00	0,171
25	Kocaeli Üniversitesi	60	5	10	2,00	0,167
26	Maltepe Üniversitesi	55	5	9	1,80	0,164
27	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	60	4	9	2,25	0,150
28	Sakarya Üniversitesi	60	6	9	1,50	0,150
29	TED Üniversitesi	40	4	6	1,50	0,150
30	Yıldız Teknik Üniversitesi	60	4	9	2,25	0,150
31	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	110	6	16	2,67	0,145
32	Necmettin Erbakan Üniversitesi	70	6	10	1,67	0,143
33	Pamukkale Üniversitesi	70	7	10	1,43	0,143
34	Biruni Üniversitesi	50	3	7	2,33	0,140
35	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	50	6	7	1,17	0,140
36	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	50	5	7	1,40	0,140
37	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	130	9	18	2,00	0,138
38	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	60	3	8	2,67	0,133
39	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	60	4	8	2,00	0,133
40	İstanbul Aydın Üniversitesi	55	8	7	0,88	0,127
41	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	40	3	5	1,67	0,125
42	Muş Alparslan Üniversitesi	50	5	6	1,20	0,120
43	Uşak Üniversitesi	50	3	6	2,00	0,120
44	Afyon Kocatepe Üniversitesi	60	4	7	1,75	0,117
45	Sinop Üniversitesi	60	7	7	1,00	0,117
46	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	70	6	8	1,33	0,114
47	İstanbul Kültür Üniversitesi	55	2	6	3,00	0,109
48	Bahçeşehir Üniversitesi	30	6	3	0,50	0,100
49	İstanbul Medipol Üniversitesi	60	3	6	2,00	0,100

50	İzmir Demokrasi Üniversitesi	60	3	6	2,00	0,100
51	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	60	3	6	2,00	0,100
52	Ordu Üniversitesi	60	3	6	2,00	0,100
53	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	60	3	6	2,00	0,100
54	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	60	6	5	0,83	0,083
55	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	60	6	5	0,83	0,083
56	Balıkesir Üniversitesi	110	4	9	2,25	0,082
57	Bursa Uludağ Üniversitesi	110	6	9	1,50	0,082
58	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	110	7	9	1,29	0,082
59	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	40	3	3	1,00	0,075
60	Yozgat Bozok Üniversitesi	60	4	4	1,00	0,067
61	Adıyaman Üniversitesi	50	6	3	0,50	0,060
62	Bayburt Üniversitesi	50	3	3	1,00	0,060
63	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	100	3	6	2,00	0,060
64	Boğaziçi Üniversitesi	60	5	3	0,60	0,050
65	Ege Üniversitesi	60	4	3	0,75	0,050
66	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	60	5	3	0,60	0,050
67	Giresun Üniversitesi	120	10	6	0,60	0,050
68	İstanbul Okan Üniversitesi	40	4	2	0,50	0,050
69	Kastamonu Üniversitesi	120	10	4	0,40	0,033
70	Dokuz Eylül Üniversitesi	70	6	2	0,33	0,029
71	Atatürk Üniversitesi	120	2	3	1,50	0,025
72	Kafkas Üniversitesi	60	3	1	0,33	0,017
73	Amasya Üniversitesi	50	7	0	0,00	0,000
74	Dicle Üniversitesi	50	3	0	0,00	0,000
75	Fırat Üniversitesi	60	5	0	0,00	0,000
	Ortalama	64,59	5,53	8,81	1,62	0,138

Tablo 12'ye bakıldığında puanları 0,200 ile 0,100 arasında olan 43 üniversite bulunurken; 0,100'den az puana sahip üniversite sayısının 19 olduğu görülmektedir. Amasya, Dicle ve Fırat üniversitelerinin ise temel alan uzmanı öğretim elemanı bulunmaması nedeniyle Program Temel Alan Mutlak Puanı 0,000 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen eğitimi programlarına ait standartlar, ilgili programların nitelikli öğretmen yetiştirmesi için taşıması gereken şartlar; kalite ise belirlenen ihtiyaçların karşılanma düzeyine göre mal veya hizmeti etkileyen özellikler toplamı olarak aktarılmıştır. (Erişen, 2001; YÖK, 1999). Korkut (1997) kalite çalışmalarının kurum ve program düzeyinde yapılabileceğini, etkili sonuç almak için zorlukları olsa da program değerlendirmesi yapılması gerektiğini belirtir. Program değerlendirmesinin de öğretim ve araştırma olmak üzere iki boyutuna değinilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada programın öğretim boyutu kapsamında öğretim elemanlarının temel alanları ve sayılarına odaklanılmıştır.

Adem (1988), okul öncesi eğitimin yaygınlaşmadığı 1980'li yıllar için ulusal eğitim politikası çerçevesinde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirilmesini öncelikle üstünde durulması gereken bir sorun olarak tanımlamıştır. Bu çalışmadaki KPSS istatistikleri ve her yıl mezun olacak yaklaşık 5000 öğretmen adayı düşünüldüğünde bugün sorunun nicelikten öte nitelik olduğu iddia edilebilir. Okul öncesi eğitimde yaşanan niceliksel gelişmelerle 2023 yılında 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması mümkün olabilir. Fakat birçok araştırmada da belirtildiği gibi niceliksel gelişmelerin yanında niteliksel ilerlemeler de gereklidir (Taner-Derman & Başal, 2010; Deretarla-Gül, 2008). Niteliksel ilerlemenin ön şartı ve eğitimin en önemli paydaşı konumundaki öğretmenin eğitiminde ve yetiştirilmesinde bu eğitimi veren

öğretim elemanlarının niteliği önemlidir.

Üniversitelerin öğretmen yetiştirmeyi üstlenmesinin ardından, Adem'in (1988) ÖSYM (1987)'den aktardığına göre 1987 yılında okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren başlıca kurumlar şu şekilde sıralanarak toplam kontenjanın 500 olduğu ifade edilmiştir:

1. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İstanbul Eğitim Yüksekokulu Anaokulu Öğretmenliği
2. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği
3. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği,
4. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu Anaokulu Öğretmenliği,
5. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği,
6. Selçuk Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu Anaokulu Öğretmenliği,
7. Selçuk Üniversitesi Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği,
8. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi

Bugün gelinen noktada ise 75 okul öncesi öğretmenliği programı ve yıllık yaklaşık 5000 öğrenci kontenjanı ile üniversiteler öğrenimlerine devam etmektedir. Nicelik olarak istenen düzeyde olunup olunmadığı ile istihdam fazlası oluşup oluşmadığı planlamalar dahilinde kontrol edilmelidir.

Adıgüzel'in (2008) yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde görevli 708 öğretim elemanının, öğretmen eğitimi programlarının standartlarının gerçekleşme düzeyiyle ilgili görüşleri araştırılmıştır. Öğretim elemanlarıyla ilgili 19 standarttan sadece biri yetersiz görülürken, 14 standart orta dercede yeterli 4 standart yeterli görülmüştür. Yetersiz bulunan standardın “öğretim elemanlarının haftalık ders yükünün, araştırma ve yayın yapma gibi bilimsel çalışmalar ile danışmanlık hizmetlerini engellemeyecek düzeyde olması” olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada “derslerin verilmesi, öğrencilere danışmanlık ve gerekli desteğin sağlanması için yeterli sayıda öğretim elemanının olması” standardının ise orta düzeyde yeterli, “öğretim elemanlarının öğrettikleri dersler alanında en az yüksek lisans derecesine sahip olması” standardının ise yeterli görüldüğü aktarılmıştır. Orta düzeyde yeterli görülen standart ile yetersiz görülen standardın benzer içerikte olmasına rağmen öğretim elemanları tarafından farklı değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise program başına düşen öğretim elemanı ortalamasının 5,53 ile devlet yükseköğretim kurumlarında baz alınan norm kadro sayısı olan 6'ya yakın olduğu görülmektedir (YÖK, 2018b). Buradan hareketle Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği programlarının büyük bir kısmının öğretim elemanlarıyla ilgili standartlarından sayısal açıdan yeterli görüldüğü söylenebilir. Ancak norm kadro sayısı olan altıdan daha az öğretim elemanına sahip üniversite sayısının 45 olduğu da unutulmamalıdır.

Okul öncesi öğretmenliği programı sayısındaki artışa bakıldığında 1998-2012 yılları arasındaki artış ile 2013-2019 yılları arasındaki artış aynıdır. Başka bir ifade ile 1998 yılında 23 olan program sayısı 14 yılda 26 artarak 49' a ulaşmıştır. 2012 yılından 2019 yılına kadarki 7 yılda ise yine 26 artarak 75'e ulaşmıştır. İkinci dilimdeki hızlı artışın nedenlerine

bakıldığında, bunlardan birinin Türkiye'nin okul öncesi eğitime ve öğretmen istihdamına önem verdiği söylenebilir. Diğer bir nedenin ise bu istihdam ihtiyacının 2012 yılına kadar her yıl 2000 kontenjan verilen açıköğretim fakültesi programının kapatılarak bunun örgün eğitim yoluyla karşılanmaya çalışılması olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Kavak'a (1999) göre kökeni MEB ve YÖK'ün 1990 yılından itibaren giderek yoğunlaşan önlem ve uygulamalarına dayanan öğretmen yetiştirmede kalite ve akreditasyon çalışmalarının bugün meyvelerini verme aşamasında olduğu söylenebilir. Bu duruma okul öncesi öğretmeni yetiştirmede örgün eğitime önem verilmesi de örnek gösterilebilir.

Bilindiği gibi öğretmenlik programlarında genel olarak dersler üç kategoride sınıflandırılmıştır: “Alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri” olarak sıralanan bu kategorilerden son iki grupta bulunan dersleri diğer bölüm veya fakültelerden öğretim elemanları verebilir. Bununla birlikte son olarak 2018 yılında güncellenen okul öncesi öğretmenliği lisans programı dersleri içerisinde % 46 ağırlığa sahip olan alan eğitimi derslerini (YÖK, 2018a) verecek öğretim elemanları mutlaka alandan olmalıdır. Bu araştırmanın odak noktası olan temel alan mezuniyetinin önemi buradan anlaşılmaktadır. Buna göre en az bir mezuniyeti temel alandan olan öğretim elemanlarının oranı % 65,54'tür. Bu oran programdaki temel alan derslerinin oranı ile karşılaştırıldığında genel olarak niteliğin yakalandığı söylenebilir. Ancak üniversiteler arasında temel alan mezuniyetine sahip öğretim elemanı dağılımının homojen olmadığı unutulmamalıdır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimde kullanılan programların hazırlanmasında MEB, üniversite öğretim elemanlarından destek almaktadır. Özellikle 2002, 2006 ve 2013 MEB okul öncesi eğitim programlarının oluşturulmasında Gazi, Hacettepe, Ankara, Selçuk ve Marmara gibi köklü geçmişe sahip okul öncesi eğitimi anabilim dallarına sahip üniversitelerin öğretim elemanları görev almıştır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının niteliği Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitimin sadece öğretmen boyutuna değil tüm boyutlarına etki edecek niteliktedir. Bu boyutuyla da öğretim elemanı niteliği ve temel alanlarla ilişkisi son derece önemlidir.

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi üniversitelerin bir kısmında yeterince öğretim elemanı bulunmamaktadır. Ayrıca bazı üniversitelerde de yeterince öğretim elemanı olmasına rağmen bunların az bir kısmı temel alan mezuniyetine sahiptir. Bunlarla birlikte kontenjanlarının diğer üniversitelerle yakın olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Atatürk Üniversitesi'nde halihazırda ikinci öğretim programı da devam etmektedir. Bu üniversitedeki öğrenci başına düşen öğretim elemanı oranının düşüklüğü bu durumlardan kaynaklanmaktadır. Son yıllarda Çocuk Gelişimi lisans programlarının artmasının yanında yakın zamanda üniversitelerde Özel Gereksinimli Çocukların Gelişimi anabilim dallarının açılması, okul öncesi öğretmenliği programındaki çocuk gelişimi mezunu öğretim elemanlarının bu programlara kaymasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu da okul öncesi öğretmenliği programlarındaki temel alan uzmanı öğretim elemanlarının sayısının ve oranının azalmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu durum program temel alanı mutlak puanını düşürmektedir.

Program Temel Alan Mutlak Puanı hesaplandıktan sonra ortalaması alınmış, program bulunan üniversitelerin yarısının bu ortalamasının altında bir puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Üç üniversitenin ise temel alan mezuniyetine sahip öğretim elemanı bulunmadığından bu puan 0,000 olarak hesaplanmıştır. Bu üniversitelerdeki alan derslerinin niteliğinin tartışmaya açık olduğu söylenebilir. Program Temel Alan Mutlak Puanlarına bakıldığında 0,138 gibi düşük bir ortalamasının bulunması ve Türkiye üniversitelerinin yaklaşık yarısının bu ortalamasının altında olması alandan öğretim elemanı eksikliğini gözler önüne sermektedir. Bu durum aynı zamanda öğrenci başına düşen temel alan mezunu öğretim

elemanı ortalamasını da düşürmektedir.

Baltacı'nın (2002) yaptığı çalışmada 110 eğitim fakültesi öğretim elemanının birçok değişkene göre akreditasyon algısı incelenmiştir. Değişkenlerden bu çalışmanın konusu olan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı açısından farklı programlarda bulunan öğretim elemanlarının algılarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise üniversitelerdeki öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısı kontenjanlar ve ders veren kadrolu öğretim elemanları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Başka bir ifade ile öğretim elemanı veya öğrencilerden görüş alınmadan somut verilerle kıyaslama yoluna gidilmiştir. Çalışmanın sonucunda üniversitelerdeki programların bu oranları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Türkiyede önceki on yıllarda Doğan'ın (1999) da belirttiği gibi eğitimle ilgili atılan tüm adımlarda öğretmen açığındaki nicelik probleminin çözülmesi düşüncesi varken bugün bu sorunun ortadan kalktığı görülmektedir. Bunun göstergelerinden biri olarak MEB'in 2020 istatistiklerine göre üç, dört ve beş yaş 1.629.720 çocuk, 98.825 öğretmen ile okul öncesi eğitimde öğretmen başına düşen çocuk sayısının 16,49 olmasıdır. Ayrıca beş yaş grubunda okullaşma oranının brüt % 85,22 olduğu görülmektedir. Tüm bu rakamlar ve mezun öğretmen adayı sayısı dikkate alındığında nicelik açısından hedeflenen düzeye gelindiği bu aşamadan sonra niteliğin öncelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla üniversite öğretim elemanlarının temel alan mezuniyetinin nitelikli öğretmen yetiştirmede katkısının oldukça fazla olacağı bir gerçektir. Bu noktadan hareketle araştırmanın öğretim elemanlarının mezuniyet alanıyla sınırlı olduğu bunun yanında çalışma alanları, yayın performansları ve öğrenci memnuniyetleri gibi başkaca hususlarda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği programlarında öğretim elemanı istihdamında temel alan zorunluluğu getirilerek standartların yükseltilmesi, temel alan mezunu öğretim elemanlarının özel disiplinlerde (drama, oyun, fen, müzik, program vb.) uzmanlaşması, kontenjanın öğretim elemanı sayısı ile orantılı olarak yeniden düzenlenmesi, ulusal ve uluslararası akreditasyon standartlarına ulaşmak için girişimlerde bulunması sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ada, S. (2001). İlköğretimin Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. *Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 1-10.
- AÇEV (2005). *Okul Öncesi Eğitim'de Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*. Retrieved from https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/okul_onesesi_egitimde_kalite_universitelerin_rolu_toplantisi.pdf
- Adem, M. (1988). Öğretmen Yetiştirme Düzenimiz Yeterli mi?. *Eğitim ve Bilim*. 12(69), 63-70.
- Aguayo, R. (1994). *Japon Mucizesinin Mimarı*, (Kaan Tunçbilek, Çev.). İstanbul: Form Yayınları.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve

- Sorunlari. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Bakanlar Kurulu (2017). Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *Resmi Gazete*, 30111, 01.07.2017. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/07/20170701-21.htm>
- Baltacı, Resul. (2002) *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bardak, M. (2019). *Osmanlı'da Modern Okul Öncesi Eğitim*. Alalma Yayınları.
- Bardak, M., & Topaç, N. (2019). *Eğitici Çocuk Oyunları: Bir Osmanlı Pedagogu Ahmed Edib ve Terbiyevi Çocuk Oyunları*. Efe Akademi Yayınları.
- Bogue, E. G. (1998). Quality Assurance in Higher Education: The Evolution Systems and Design Ideals, *New Directions for Institutional Research*, 99, 7-18.
- Demirtaş Berjan ve Yılmaz, Özgür (2013), "Türkiye'de Yükseköğretimde Küresel Standardizasyonu Yakalamada İKMEP ve Örnek Ülke Modelleriyle Karşılaştırma", *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1, 130-135.
- Deretarla-Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4), 503-519.
- Education Audiovisual And Culture Executive Agency. (2019). *Öğretmenler ve Eğitim Personeli*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-andeducation-staff-99_tr
- EPDAD (2020). *Tarihçe*. Retrieved from <https://epdad.org.tr/icerik/tarihce>
- EPDAD (2019). *Akredite Edilen Programlar, Akreditasyon Listesi*. Retrieved from <https://epdad.org.tr/icerik/akredite-edilen-programlar>
- EPDAD (2016). *Öğretmen Eğitiminde Program Değerlendirme ve Akreditasyon El Kitabı*. Retrieved from https://epdad.org.tr/data/genel/akr_el_kitabi.pdf
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational Research: Competencies For Analysis and Applications*, Student Value Edition. Merrill.

- Hattie, J. (1990). The quality of education and accountability. In J. D. Chapman (ed.), *School-Based Decision-Making and Management* (pp. 101-117). London: Falmer Press.
- Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2001). Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 143-160.
- Işık, S. ve Beykoz, S.Y. (2018). Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Arayış: Kalite Güvence Sistemi, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20/3, 7-22.
- İlgar, S. C., İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 31-78.
- İstanbul Kız Muallim Mektebi. (1933). *İstanbul Kız Muallim Mektebi 1933 Dârülmua'llimât 1870*. İstanbul: Marifet Matbaası.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Yüksel (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir yaklaşıma Doğru: Standartlar ve Akreditasyon, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 313-324.
- Korkut, H. (1997). Üniversitede Kalite Ne Durumda?. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(2), 59-72.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Küçüköğlü, A. (2004). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Serüveninde Eğitim Enstitüleri Ve Bir Model Olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü. 8. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- MEB (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: MEB Yayınları. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf
- MEB (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/11170706_9_cizelgeveesaslar.pdf
- MEB (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. SAGE Publications.
- Oktay, A. (1998). "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi" *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 22-27.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- ÖSYM (1999). *1999 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1557,tablo4pdf.pdf?0>

- ÖSYM (2000). *2000 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programlarına Ek Yerleştirme Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1535,ektablo4pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2001). *2001 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programlarına Ek Yerleştirme Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1412,2001ektablo4pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2002). *2002 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programlarına Ek Yerleştirme Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1257,tablo4pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2003). *2003 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1036,tablo41pdf.pdf?0> ve <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1037,tablo42pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2004). *2004 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/868,tablo4pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2005). *2005 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/674,t4pdf.pdf?0> ve <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/688,41pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2006). *2006 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2006_YERLESTIRME_KLVZ/6_TABL_O4_.pdf
- ÖSYM (2007). *2007 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2007_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/2007OSYS_TERCIH_TABLO4.pdf
- ÖSYM (2008). *2008 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2008/2008_OSYS_TERCIH_KILAVUZ_U/6_tabl_o4.pdf
- ÖSYM (2009). *2009 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZ_U/tablo4.pdf
- ÖSYM (2010). *2010 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from

- https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2010/OSYS/Kilavuzlar/TercihKilavuzu/2010_OSYS_Tablo4.pdf
- ÖSYM (2011). *2011 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/257,2011tablo42172011pdf.pdf?0>
- ÖSYM (2012). *2012 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012OSYSKONTKILAVUZ.pdf>
- ÖSYM (2013). *2013 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20\(Tablo%204\)_KB.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20(Tablo%204)_KB.pdf)
- ÖSYM (2014). *2014 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf>
- ÖSYM (2015). *2015 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/2015OSYSKONTKILAVUZU15072015.pdf>
- ÖSYM (2016a). *2016 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/TERCIH/OSYSKONTKILAVUZU01082016.pdf>
- ÖSYM (2016b). *2016-KPSS ÖABT Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/OABT/OABTSonucSayisalBilgiler02092016.pdf>
- ÖSYM (2017a). *2017 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/LYS/KONTENJANKILAVUZ18072017.pdf>
- ÖSYM (2017b). *2017-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KPSS16062017SayisalVeriler.pdf>
- ÖSYM (2018a). *2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILAVUZ6082018.pdf>

- ÖSYM (2018b). *2018-KPSS Lisans ve ÖABT Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/KPSS/SayisalBilgiler29082018.pdf>
- ÖSYM (2019a). *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara. Retrieved from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/kontkilavuz_18072019.pdf
- ÖSYM (2019b). *2019-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınav Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler*. Retrieved from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisalbilgiler29082019.pdf>
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Peker, Ö. (1996). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 19-32.
- Prisacairu, A. (2015), New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education, *Social and Behavioral Science*, 180, 119-126.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Silverman, D. (2016) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (4th ed.) Sage Publications.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*, Anı Yayıncılık.
- Taner-Derman, M. & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelimeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11). 560-569.
- TDK. (2020) *Güncel Türkçe Sözlük*. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- Yalçınkaya, M. (1997). Akreditasyon ve Yükseköğretim kurumlarının Değerlendirilmesi, *Standard: Teknik ve Ekonomik Dergi*, 426, 94-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. & Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1523-1539.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Sage Pbc.
- YÖKAK (2020). *Hakkımızda*. Retrieved from <https://yokak.gov.tr/hakkinda>
- YÖKAK (2019). *Yükseköğretim Kalite Kurulu İnfografik Durum Raporu*. Retrieved from

https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/InfoGrafik2019.pdf

YÖKAK (2018). Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliđi. *Resmi Gazete*, 30604, 23.11.2018. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181123-16.htm>

YÖK (2018a). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. YÖK Yayınları.

YÖK (2018b). Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 30583, 02.11.2018. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181102-14.htm>

YÖK (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. YÖK Yayınları. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf

Yükseköğretim Program Atlası (YÖKATLAS). (2019). *Lisans Atlası: Okul öncesi Öğretmenliği*. Retrieved from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20062>