

ISSN 1302-7905

Volume 11 Issue 22
Cilt 11 Sayı 22

Since 2012

EJEDUS

ELECTRONIC JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

JOURNAL MANAGER / DERGİ YÖNETİCİSİ:
PROF. DR. BEHÇET ORAL

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus>

Kasım 2022 November 2022

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2022 CİLT:11 SAYI:22

EJEDUS EDİTÖR KURULU

Baş Editör

Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler

Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları

Kasım SEZGİN, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Yusuf İslam BOLAT, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2022 CİLT:11 SAYI:22

Bu sayıdaki hakemlerimiz,

Prof. Dr. Ahmet KAYA

Doç. Dr. Selçuk DEMİR

Doç. Dr. Volkan DURAN

Doç. Dr. Bünyamin HAN

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Dr Öğr Üyesi Muhammet BAŞ

Dr Öğr Üyesi Azmi TÜRKKAN

Dr Öğr Üyesi Burcu ÇALIKOĞLU

Dr Öğr Üyesi İsmet KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Tayfun AKIN

Dr. Öğr. Üyesi Sedef SÜER

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Şırnak Üniversitesi

Iğdır Üniversitesi

Dumlupınar Üniversitesi

Mardin Artuklu Üniversitesi

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Dergimizin tarandığı Indexler:

Google Scholar **ASOS** **SOBİAD**
indeks

OCLC
WorldCat®

BASE **academindex**
Bielefeld Academic Search Engine

ajindex.com
academic journals

İÇİNDEKİLER

- Ayhan AKIŞ & Melis AKMAN *Araştırma Makalesi* **257**
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde
Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Kullanımına Yönelik Bakış Açıları
*Perspectives Of Social Studies Teachers On The Use Of GIS In Teaching Subjects Of Geography For
The Social Studies Course*
- Bayram ÖZER & Merve AYDIN *Araştırma Makalesi* **274**
Dergipark'ta Yayınlanan Eğitim Bilimleri Temel Alanıyla İlgili Bilimsel Dergilerin İncelenmesi
*Investigation Of Scientific Journals Related To The Basic Field Of Educational Sciences Published
In Dergipark*
- Naci Ufuk YÜKSEKLİ & Veysel OKÇU *Araştırma Makalesi* **292**
Okul Yöneticilerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Evaluation Of Teacher's Opinions About The Competency Levels Of School Administrators
- Hilal KAZU & Fatma YILDIZ *Araştırma Makalesi* **326**
Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öğretmen ve Veli Görüşleri
Açısından Değerlendirilmesi
*Evaluation Of Students' Home Study Habits In Terms Of Teacher And Parent Opinions During The
Pandemic Process*
- Kadir ATAHAN & Gökhan DEMİRHAN *Araştırma Makalesi* **344**
Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları, Örgütsel Destek
Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
*The Relationship Between The Educational Emotions, Perceptions of Organizational Support And
The Levels of Burnout of Teachers working In Special Education Institutions*
- Cevdet EPÇAÇAN & Melih ERZEN *Araştırma Makalesi* **365**
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
(CIPP Modeline Göre Bir Değerlendirme)
*The Evaluation Of The Turkish Literature Course Teaching Program According To Student Opinions
(An Evaluation According To The CIPP Model)*
- Erdem YUMBUL – Şule BAYRAKTAR *Araştırma Makalesi* **383**
Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Gerçekleştirilen Robotik Uygulamalarıyla İlgili Araştırmaların
Sistemik Derlemesi
*A systematic analysis of research on robotic applications conducted at primary school level in Turkey
(An Evaluation According To The CIPP Model)*



Perspectives of Social Studies Teachers on the Use of GIS in Teaching Subjects of Geography for the Social Studies Course

Ayhan AKIŞ¹ Melis AKMAN²

To cite this article:

Akiş, A., Akman, M. (2022). Perspectives of social studies teachers on the use of GIS in teaching subjects of geography for the social studies course [Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) Kullanımına yönelik bakış açıları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 11(22), 257-272. DOI: 10.55605/ejedus.1146179

Research article


Received: 2022-07-20


Accepted: 2022-08-04

Abstract

The aim of this study was to investigate the opinions of Social Studies teachers on the use of Geographic Information Systems (GIS) in teaching geography subjects in social studies courses. The data collection process of this study was based on teachers opinion about GIS. The research was conducted with social studies teachers working in five public schools in Muratpaşa, Antalya in the academic year 2020-2021. The study's method was qualitative research pattern. The study sample group were consisted of 4 female and 6 male social studies teachers. Convenience sampling was used for recruiting subjects for the study group. The opinions of the teachers were collected via semi-structured interviews. Results of the research indicated that, even though the teachers' responses reflected what they personally understood from the concept Geographical Information Systems, their opinions were positive in terms of the use of GIS in the classroom. The study also found that teachers think that the teaching of geography subjects for the Social Studies course based on Geographic Information Systems can yield effective and permanent learning for the students and the use of this technology can have a positive effect on the students.

Keywords: Social studies, geography, teachers' opinions, geographic information systems (GIS).

¹ Assoc. Dr., Akdeniz University Faculty of Education, akis@akdeniz.edu.tr,  0000-0002-7871-1190

² PhD. Student, Akdeniz University, Educational ,Sciences Institution melisa-AKMAN@hotmail.com,  0000-0002-3185-5533



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Kullanımına Yönelik Bakış Açıları

Ayhan AKIŞ³

Melis AKMAN⁴

Atıf için:

Akış, A., Akman, M. (2022). Perspectives of social studies teachers on the use of GIS in teaching subjects of geography for the social studies course [Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) Kullanımına yönelik bakış açıları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11 (22), 257-272. DOI: 10.55605/ejedus.1146179

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 2022-07-20

Kabul Tarihi: 2022-08-04

Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerini (CBS) kullanımına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin CBS hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Antalya ili Muratpaşa ilçesinde beş devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4 kadın 6 erkek sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Coğrafi Bilgi Sistemlerinin ne olduğu konusunda kavramın onlarda çağrıştırdığı bilgiler kapsamında cevap verdikleri tespit edilmekle birlikte CBS'nin derste kullanımı açısından görüşleri olumludur. Ayrıca, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerine dayalı ders işlemenin öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenme sağlayabileceği ve derslerde bu teknolojinin kullanımının öğrencilerde olumlu bir etki yaratabileceği görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, coğrafya, öğretmen görüşleri, coğrafi bilgi sistemleri (CBS).

³ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, akis@akdeniz.edu.tr,  0000-0002-7871-1190

⁴ Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü melisa-AKMAN@hotmail.com,  0000-0002-3185-5533

Giriş

Coğrafi Bilgi Sistemleri kavramı çok eski bir kavram olmamakla birlikte ilk gelişim ve uygulamaları Kanada’da 1960’larda yapılmıştır. Roger Tomlinson tarafından 1960’ların başında ilk kez CBS kavramı ortaya atılmıştır (Sarı ve Ünal, 2012)

Coğrafi Bilgi Sistemlerinin birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlara kısaca bir göz atmak gerekirse; İngilizce GIS olarak ifade edilen Coğrafi Bilgi Sistemleri; özel bir yazılıma gereksinim duyularak coğrafi verinin bilgisayar ortamında veri işleyen, analiz yapan, yeni verilere ulaşan ve bu verileri görüntüleme fırsatı veren bir bilgi sistemidir. CBS mantığının temelini ve kullandığı verilerin kaynağını coğrafyanın tanımını oluşturan “*yeryüzü, doğa, insan ve ilişkileri*” oluşturmaktadır (Turoğlu, 2016). CBS; yeryüzündeki nesnelere, doğal ve beşerî kaynaklı olayları ve bu kaynaklara ait tüm nicel ve nitel bilgileri elde etmeye, güncelleştirmeye, haritalamaya ve mekânsal analizlerini yaparak, bir sentez hâlinde ortaya koymaya yarayan bilgisayar destekli bir sistemdir (Özgen, 2009). Coğrafi Bilgi Sistemleri en nihayetinde bir haritalama sistemidir. Kullanıcıları için coğrafi olayları farklı bir boyutta görselleştirme, sorgulama ve analizini yapmaya bir fırsattır (Uğurlu, 2013). Coğrafi bilgi sistemleri çok disiplinli bir alan olması sebebiyle coğrafya başta olmak üzere çevre bilimleri, ormancılık, arazi kullanımı, bölge planlama, tarım gibi çok çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Demirci, 2008).

Günümüzde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin en yoğun kullanıldığı alanlardan biri de eğitimdir. İlk olarak yine 1960’lı yıllarda Kanada’da CBS uygulamaları eğitimde araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Varol, 2007). Avrupa ve ABD’de çok farklı eğitim kurumları, CBS ile ilgili kurslar oluşturmuşlardır (Özgen, 2009). Ülkemizde ise eğitim alanında CBS’nin bilinmesi ve kullanımı eğitimde meydana gelen değişim ve gelişmeler çerçevesinde son on yıllık bir dönemde artış göstermektedir.

“*Neden CBS’nin eğitim alanında yaygınlaştırılmasına ihtiyaç vardır?*” (Uğurlu, 2013, s. 17). Bu soruya yanıt olarak CBS, öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmeleri, ezberden uzak kalıcı öğrenmeyi desteklemesi ve dünyayı algılamada kolaylık sağlaması açısından öğrencilere önemli imkânlar sunmaktadır (Gençtürk ve Akbaş, 2013). Ayrıca CBS coğrafyanın temel prensiplerinden olan “*ne, nerede, nasıl ve niçin*” sorularını yanıtlamayı kolaylaştıran önemli bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Varol, 2007). Yapılandırmacı öğretim anlayışında CBS’nin kullanılması öğrencilerin konular arasındaki ilişkileri sorgulamasına yardımcı olma, öğrencilere onlarda zaten var olan bilgilerine yeni bilgi ve bakış açısı ile sentez düzeyinde bilimsel analizler yapma fırsatı sunmaktadır (Özgen, 2009). Yine CBS eğitimde öğrencilerin mekânsal düşünme, problem çözme, araştırmaya dayalı öğrenme ve karar verme becerilerini destekleyen bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi disiplinler arası yapısı ile tarih, coğrafya, antropoloji, felsefe gibi birçok alanı bir arada toplayan bir derstir (Akbaş ve Sönmez, 2019). Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinde de Coğrafi Bilgi Sistemleri öğrencilere coğrafya dersine ait kazanımların öğretilmesinde kullanılabilir.

Ülkemizde 2005 yılında hazırlanan ve değişen şartlar ve gelişen dünya koşulları çerçevesinde yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencilerin “*Dijital okuryazarlık, harita okuryazarlığı, konum analizi, mekânı algılama*” gibi becerilere yer verilmiş fakat CBS kullanımını konusunda herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “*İnsanlar, yerler ve çevreler*” öğrenme alanına ait “*Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar, Türkiye’nin temel*

fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler, Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir ve Dünya'nın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” kazanımları CBS'nin özellikleri bakımından (iklim haritaları, bitki örtüsü haritaları çıkartma) kullanımına uygundur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2018).

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi teknolojilerden yararlanılması programda yer alan coğrafyaya ait becerileri geliştirmek ve bu becerileri öğrencilere kalıcı bir şekilde aktarmak için gerekmektedir (Merç, 2017). Aynı şekilde bu becerilerin öğretilmesi çerçevesinde ders kitaplarında yer alan görseller ve haritalarla çalışılması yerine bilgisayarlar ve CBS gibi uygulamalar aracılığıyla üç boyutlu ortamlarda öğrencilerin keşfederek öğrenmesi daha anlamlı ve etkili olacaktır (Keskin, 2018). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerine diğer bir deyişle üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olan CBS etkinliklerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2011). Sosyal bilgiler dersinde CBS öğrencilere bir model olarak haritaları ve bir disiplin olarak coğrafyayı tanıtmak için kullanılabilir. Mutlak ve göreceli konum, yer ve bölge, ölçek ve semboller gibi coğrafyanın temel konuları olan kavramlar öğrencilere gösterilebilir. Yine sosyal bilgiler dersinde öğrencilere CBS ile fiziki ve beşerî coğrafya özelliklerine ait dağlar, ovalar, platolar, göller, akarsular, şehir ve tarım alanları gibi önemli kavramları incelemeye başlayabilirler (Demirci, 2008). CBS uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde ödev hazırlama, bireysel ve ekip çalışması gibi durumlarda kullanılması öğrencilerin derse karşı ilgisini üst seviyede tutma, kalıcılığı sağlama ve derste başarı sağlama gibi durumlar kazandırır (Turoğlu, 2016).

Sosyal bilgiler dersinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, teknolojik alanda meydana gelen değişim ve gelişmeleri takip ederek, etkili ve nitelikli vatandaş yetiştirme açısından bilgisayar destekli bilgi teknolojilerini kullanabilmeleri ve öğrencilerine rol model olmaları sosyal bilgiler dersi öğretim programının yukarıda belirtilen hedef ve kazanımlarına ulaşması bakımından oldukça önemlidir (Görmez ve Ertaş, 2019). Bu bağlamda Coğrafi Bilgi Sistemlerini derslerinde kullanmak isteyen öğretmenlerin CBS konusunda yetkin olmaları ve CBS'nin derslerle uyumunun iyi yapılması da önemlidir. Çünkü müfredata uygulanması sırasında CBS'nin öğrencilerin ilgilerini dersten çok teknolojiye kaydıracağı bu durumda araç olmaktan çıkıp amaç olacağı kaygısı öğretmenler tarafından yaşanmaktadır (Özgen, 2009).

Alan yazın tarandığında Coğrafi Bilgi Sistemleri ile yapılan çalışmaların genelde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin ne olduğu ve eğitim alanındaki kullanımının nasıl olması gerektiği ile lise coğrafya dersi ve lisans düzeyinde yapılan araştırmalar olduğu görülmüştür (Uğurlu, 2008; Artvinli, 2009; Özgen ve Çakıcıoğlu, 2009; Demirci ve Karaburun, 2011; Gençtürk ve Akbaş, 2013; Kapluhan, 2014; Ünlü ve Yıldırım, 2016; İrcan ve Duman, 2020). Eğitimin alt kademelerinde ise daha çok uygulamaya yönelik araştırmalar yapıldığı görülmüştür (Sarı ve Ünal, 2012; Ayas vd. 2015; Akbaş ve Sönmez, 2019; Taştan, 2020).

İlgili alan yazın incelendiğinde, CBS'nin sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin başarıları, motivasyonları üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar olduğu görülmekle beraber, sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara literatürde az rastlanılmıştır. Nitekim Görmez ve Ertaş (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmalarında öğretmenlerin yapmış oldukları CBS tanımlarının yeterince açıklayıcı olmadığını, konuyu genel bir biçimde açıkladıklarını tespit etmişlerdir.

Teknolojinin hayatımızdaki yeri ve kapsamının her geçen gün arttığı ve bunun eğitime uyarlanmasının önemi son zamanlarda açıkça görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi

öğretmenleri de derslerinin teknoloji kullanımına uygun olması sebebiyle, onlardan beklenen teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları ve mümkün olduğunca derslerinde teknolojik uygulamalardan faydalanmalarındır. Bu sebeple araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin CBS üzerine düşünceleri, bu konudaki bilgileri ve kullanma durumlarına yönelik bir tespitte bulunmak ve CBS'ye dayalı ilgili alanda çalışan araştırmacılara ve ortaokul düzeyinde CBS ile ilgili çalışan araştırmacılara kaynak olması çalışmanın yapılmasında etkilidir.

Amaç

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde coğrafya konularında Coğrafi Bilgi Sistemleri yazılımına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Bu amaca dayalı olarak araştırmanın alt problemlerine aşağıda yer verilmiştir;

- 1- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Coğrafi Bilgi Sistemine yönelik algıları nasıldır?
- 2- Coğrafya dersine ait konu, kazanım ve becerilerin öğretiminde CBS kullanımının öğretmenlerin gözlemlerine göre ders işleme ve öğrenci üzerindeki etkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırmada CBS'nin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tespitte bulunmak amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması özel bir durum üzerine yoğunlaşır. Bu durum bazen bir olay, bazen bir kişi ve bazen de bir grup olabilir. Durum çalışmasının en önemli avantajı araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı verir. Bunun sonucunda çalışmada elde edilen veriler araştırmacının çok ince ayrıntıları; sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri yönünden açıklamasına olanak sağlar (Çepni, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa ilçesinde beş devlet okulunda görev yapan toplam 10 (4 kadın ve 6 erkek) Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede katılımcılar; ulaşılması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü olarak seçilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012; akt. Koç Başaran, 2017).

Araştırmada mesleki kıdem yılı 5-10 yıl olan 1 öğretmen, 11-15 yıl olan 1 öğretmen, 16-20 yıl olan 1 öğretmen ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan 7 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde Sosyal Bilgiler mezunu 6 öğretmen, Tarih bölümü mezunu 3 öğretmen, Coğrafya bölümü mezunu 1 öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu bir ölçme değerlendirme uzmanı, iki araştırma yapılacak konu üzerinde uzman olmak üzere üç kişinin görüşü alınarak geliştirilip kullanılmıştır. Ölçekte “Coğrafi Bilgi Sistemleri yazılımı denildiğinde siz de neler çağrıştırıyor, genel olarak bu yazılım ile ilgili bilgilerinizi paylaşır mısınız?” ve “Dersinizde coğrafya konularına ait kazanımları (dünyanın şekli, harita, iklim vb.) öğretirken “Coğrafi Bilgi Sistemlerine” ait yazılımların etkili olabileceğini düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız sebebini kısaca paylaşır mısınız?” gibi toplam yedi soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bireylere ve koşullara bakarak bazı esneklikler sağlanabilir, kısaca soruların yerleri değiştirilebilir ve sorular daha ayrıntılı olarak açıklanabilir (Çepni, 2009). Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda katılımcı öğretmenin izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın gizliliğini korumak adına katılımcılara Ö.1, Ö.2, Ö.3... şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenilerek yazıya dönüştürülmüş ve sonra nitel veri analiz programlarından NVİVO 12 paket programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Analiz esnasında araştırmacı tarafından oluşturulan tematik çerçeveye göre kavramlar oluşturulmuş ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ait modeller çıkarılarak bulgular tanımlanmıştır ve bulgular yorumlanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanarak ortaya çıkan temalara ilişkin modeller oluşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Analiz yapılırken öğretmenlerin tüm görüşleri dikkate alınarak verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir ve araştırmanın geçerliliği bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı alanda çalışan başka bir araştırmacıdan kodlama tutarlılığı ve modellerin içerik kontrolünü yapması istenmiş ve görüşler arasında %80 tutarlılık saptanmıştır.

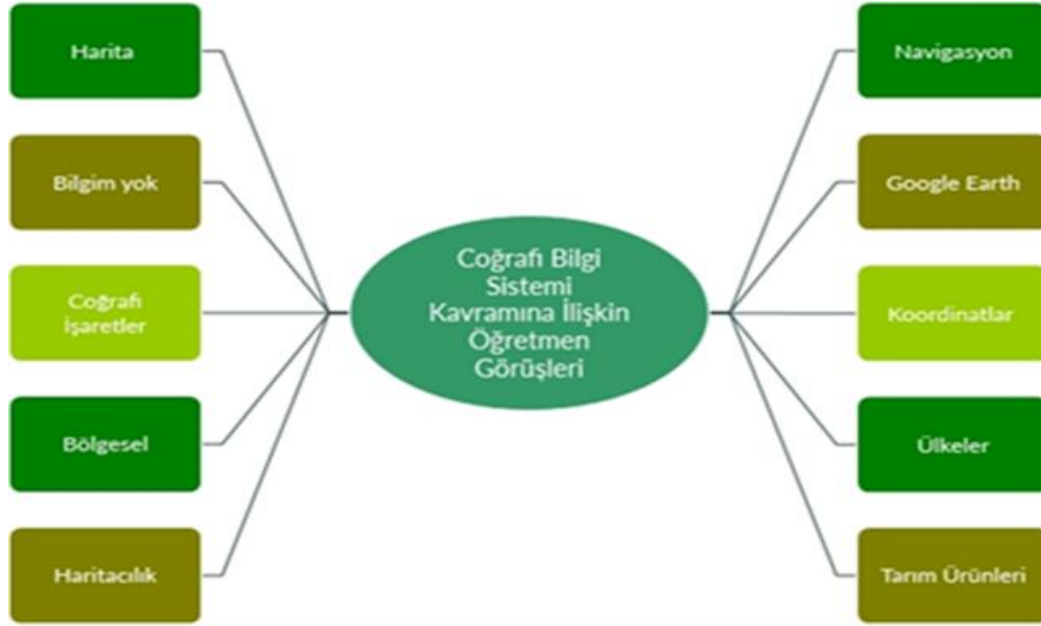
Etik kurul izni

T.C. Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 23.12.2020 tarih ve 50913635-302.14.01-E.135152 sayılı yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

Bulgular

1.Birinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Coğrafi bilgi sistemine yönelik algıları nasıldır” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek için görüşme formunda iki soru yer almıştır. Öğretmenlere coğrafi bilgi sistemleri yazılımı denildiğinde onlarda neler çağrıştırdığı sorulmuştur.



Şekil 1. Coğrafi bilgi sistemlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre, Coğrafi bilgi sistemleri kavramı “harita (Ö7, Ö8, Ö13)” ve “navigasyon (Ö4, Ö7, Ö8,)” tekrarlanırken “bilgim yok (Ö3, Ö6)”, “google earth (Ö7, Ö12)”, “coğrafi işaretler (Ö1)”, “koordinatlar (Ö2)”, “bölgesel (Ö13)”, “ülkeler (Ö13)”, “haritacılık (Ö8)”, “tarım ürünleri (Ö13) gibi özellikleri çağrıştırmaktadır.

Bu kodlar teknolojik bilgiler ve coğrafya dersine ait bilgiler olmak üzere 2 temada gruplanmıştır.

Teknolojik Bilgiler

Coğrafi bilgi sistemleri kavramını “navigasyon” ve “google earth” ile bağdaştıranlar.

Ö.7: “Coğrafi Bilgi Sistemi deyince haritalar, navigasyon, Google earth bunlar.”

Ö.8: “Yani ilk aklıma navigasyon geliyor yani navigasyon sistemleri geliyor. Ee onun haricinde haritacılık bilgisi geliyor hani başka..başka aklıma gelen yok.”

Ö.12: “Bir daha alabilir miyim? Coğrafi Bilgi Sistemleri yazılımı? Yani bilgisayara yansımış halinden bahsediyorsunuz? Genelde Google earth aklıma geliyor aklımıza ya da navigasyon.”

Öğretmenlerin coğrafi bilgi sistemlerini navigasyon ve ile bağdaştırmaları teknik bir bilgi olmasa da bu sistemlere çok uzak bir tanımlama değildir, Google earth programı ise coğrafi bilgi sistemlerinde e-cbs olarak geçmektedir.

Coğrafya Dersine Ait Bilgiler

Coğrafi bilgi sistemleri kavramını “harita”, “coğrafi işaretler”, “koordinatlar”, “bölgesel”, “ülkeler”, “haritacılık” ve “tarım ürünleri” kodları coğrafya dersine ait bilgiler teması altında gruplanmıştır.

Ö.1: “Yani çok duyduğum bir kavram değil ama mantık yürütmem gerekirse coğrafi işaretleri içine alan bir yazılım olduğunu düşünebilirim bu hem ekonomik hem de diğer özellikleri içeren ürünleri veya özellikleri de alıyordur diye tahmin ediyorum.”

Ö.2: “Şimdi Coğrafi Bilgi Sistemleri dediğimde daha çok aklıma coğrafyada kullanılan haritalar, koordinatlar, coğrafya bilgilerini içeren sistemler aklıma geliyor ve bunları dersimiz gereği kullanma ihtiyacı hissediyoruz.”

Ö.13: “Coğrafi..? İlk aklıma gelenleri söyleyeyim çocuklarda da öyle yaparım haritalar geldi aklıma ee ilk aklıma gelen haritalar oldu sanki öyle dilsiz haritalar gibi geldi şehirler, ülkeler, kültürler.. Tarım ürünleri aklıma geldi mesela yani coğrafya zaten harita destekli bir ders ee onlar geliyor aklıma.”

Birinci alt problemle ilgili ikinci soru olarak, öğretmenlerin derslerinde coğrafi bilgi sistemlerini kullanma durumları sorulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlerin CBS kullanımına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre, “Kullanmıyorum (Ö6, Ö10)”, “kullanıyor olabilirim (Ö1, Ö2)” ve “google earth (Ö1, Ö4)”, tekrarlanırken “kullanılamaz (Ö8)”, “navigasyon

(Ö5)”, “okul imkânları (Ö8)”, “kullanım gerekliliği (Ö9)” ve “öğrenci seviyesi (Ö3)”, olarak kodlanmıştır.

Bu kodlar CBS Kullanımının İmkânlılığı ve CBS Kullanımının imkanı Olmaması şeklinde olmak üzere 2 temada gruplanmıştır.

CBS Kullanımının İmkânlılığı

Öğretmenlerin görüşlerine göre, “kullanıyor olabilirim”, “kullanım gerekliliği”, “google earth”, “navigasyon” kodları CBS kullanımının İmkânlılığı teması altında çözümlenmiştir.

Ö.1: “Şimdi içeriğinin ne olduğunu söylersen belki farkında olmadan kullanmış olabilirim. Yani şöyle şehir bulma, ülke bulma o tarz şeylerle ilgilimiz, zaten çocuklara haritada kıtalar konusunda falan önceden çok etkin kullanıyorduk ama uzaktan eğitim döneminde biraz daha uzaklaştık, ama tabi Google Earth falan kullanıyoruz. Harita ile ilgili olan her şeyi kullanıyoruz. Yani çocuklara böyle cazip gelebilecek oyun tarzı ya da görüntü olarak normal düz iki harita yerine kabartma haritayı ya da uydu görüntüsünü tercih ediyoruz.”

Ö.4: “Çok yoğun kullanıyorum ama Türk Milli Eğitim sisteminin çok büyük eksiklikleri olduğunu düşünüyorum, daha kullanışlı her an açılabilen, kolay açılabilen sıkıntı yaratmayan ya da Google Earth ile de yapılabilir bir anlaşma yapılabilir yani daha ders için daha kullanışlı hale getirilmiş sistemler olabilir. Çok yoğun kullanıyorum yani hep sürekli açık oluyor.”

Ö.5: “Valla hani öğrenme derken burada kullandığımız dedim ya günlük hayatta bilmediğimiz yerde navigasyon sistemi var onun haricinde kullandığımız başka bir şey yok hani derslerde öğrettiğimiz paraleller, meridyenler “

Ö.9: “Tabi ki çağımızın şartları gereği zaten öğrenmek zorundayız zaten yani bunu öğrenmek ve öğretmek zorundayız çünkü çağımızda artık her şey yazılımlar ve bilgisayarlar üzerine kurulu o yüzden de tabi ki.”

CBS Kullanımının İmkânlı Olmaması

Öğretmenlerin görüşlerine göre, “kullanmıyorum”, “kullanılamaz”, “okul imkânları”, “öğrenci seviyesi” kodları CBS kullanımının imkânlı olmaması teması altında çözümlenmiştir.

Ö.2: “Şimdi bu yazılım dediğiniz şey, şimdi bizim Fatih Projesi kapsamında yüklendi ondan mı bahsediyorsunuz böyle ekrana çıkıyor kaydırınca. Ayrıyeten böyle bir yazılım kullanmıyorum. İsmen bilmiyor olabilirim belki kullanıyorumdur. Terim olarak karşılığını şey yapamıyor olabilirim.”

Ö.3: “Ortaokul düzeyinde hani çok fazla ihtiyaç olabilir mi bilemiyorum, bir kere ne olduğunu tam anlamıyla bilmediğim için. Anlıyorum. Coğrafya konuları orta öğretimde yeterli düzeyde yok. Yeterli düzeyde olmadığı için artık ilgi alanım da açıkçası net açık samimi

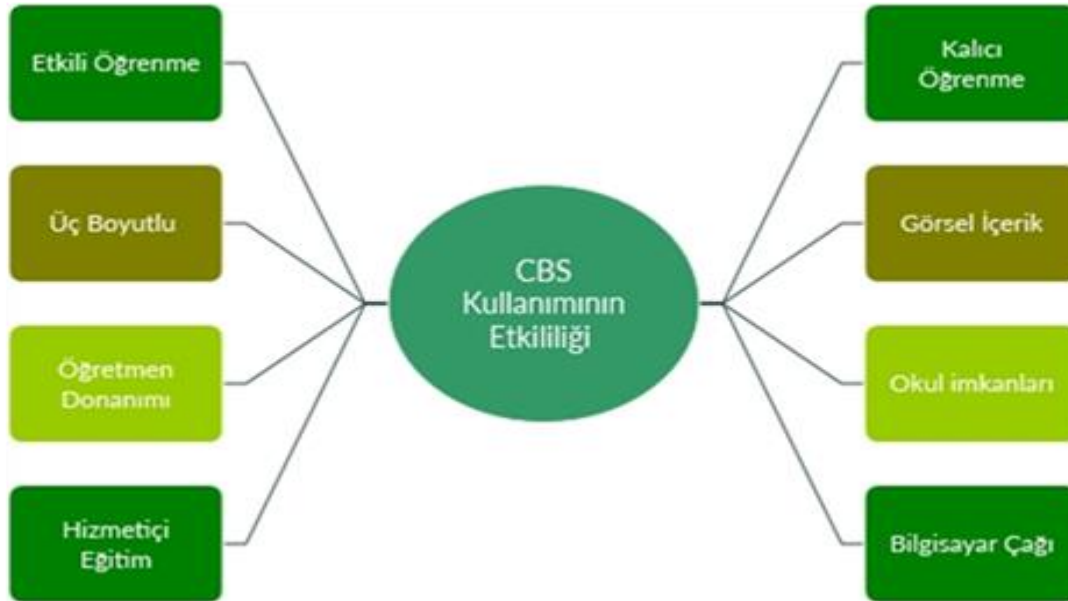
yetiştığımız dönemlerde teknoloji bize çok uzak olduğu için ben 88 mezunuyum yani bize uzak geliyor ama kullanılabilir neden olmasın.”

Ö.6- İşte çok ayrıntılı olarak kullanmadık bu şekilde net bir sistem olarak kullanmadım.

Ö.10: “Yazılımları kullanmıyorum kendi özelimde de şöyle bir sıkıntı var ben teknolojik kısımın çok şey değilim hani insanın böyle ilgi alanı olur ya ben ee.. Beni zorlayan şey de bu zaten birçok öğretmene göre burada genç olmama rağmen kafam biraz eski gibi yüz yüze diyalogu daha çok seviyorum o yüzden yüz yüze eğitim istiyorum bir an önce gelsin o yüzden o soruya olumsuz cevap verebilirim isterim aktif kullanabilir miyim bilemem.”

2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Coğrafya dersine ait kazanımların öğretiminde CBS kullanımının ders işleme ve öğrenci üzerindeki etkisi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi incelemek için görüşme formunda iki soru yer almıştır. Öğretmenlere ilk olarak derslerinde coğrafya dersine ait konuları (Dünyanın şekli, harita, iklim) öğretirken “Coğrafi Bilgi Sistemlerine” ait yazılımların etkili olabileceğini düşünüyor musunuz? Sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 3. Coğrafi Bilgi Sistemlerinin öğretmenler tarafından kullanımının etkililiğine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre, CBS kullanımının etkililiği “etkili öğrenme (Ö5, 07)” ve “kalıcı öğrenme (Ö2)” tekrarlanırken “üç boyutlu (f=1)”, “görsel içerik (f=2)”, “öğretmen donanımı (Ö8)”, “okul imkânları (Ö8)”, “hizmet içi eğitim (Ö7)”, “bilgisayar çağı (Ö9)” olarak kodlanmıştır.

Bu kodlar etkin öğrenmeyi sağlama ve donanım yeterliliği olmak üzere 2 temada gruplanmıştır.

Etkin öğrenmeyi sağlama

Etkin öğrenmeyi sağlama teması doğrultusunda “etkili öğrenme”, “kalıcı öğrenme”, “üç boyutlu”, “görsel içerik”, “bilgisayar çağı” olarak kodlanmıştır.

Ö.2: “Kesinlikle düşünüyorum, çünkü bu tarz dünyanın şekli, harita, iklim gibi konuları zaten sözel olarak verdiğiniz zaman çok kalıcı olmayabiliyor ancak görseller üzerinden birebir bu sistemleri ve yazılımları uyguladığımızda öğrenmenin daha kalıcı olacağını düşünüyorum.”

Ö.3:” Muhakkak olur muhakkak olur. Biz slayt ya da görsel materyal kullanıyoruz bununla ilgili zaten ebada yayınlanan slaytlar sunumlar var onları veriyoruz. Büyük ihtimalle yani eğlence, bulmacaya işte boşluğu doldurma ya da renklendirme sistemleri ile çok daha etkili olur tabiki.”

Ö.5: “E tabi ki yani bunları ben hani kullanırken de zaten görsel içerik çok kullanırım ee derste ee hani o dünya ile ilgili görsel içerikleri de çok kullanırım haliyle tabi ki etkili olur çocukların görmesi ee görerek öğrenmesi çok da faydalı oluyor.”

Ö.7: “Tabi ki illaki yani üç boyutlu yani şöyle coğrafya deyince ee tam örnekler verme imkânı varken bunu vermeyi sağlıyorsunuz bir de diğer taraftan dünya dışındaki konuları anlatırken tabi ki illaki bu konuların üç boyutlu anlatılması etkili olur. Hani mesela bir yengeç dönencesinin yani dünyanın sürekli anlatmakta zorlanıyoruz. Ne kadar önüne kitap alıp bunun eğitimini vermiş olsak bile tabi ki bunu ciddi manada gösteren bir video göremedik yani.”

Ö.9: “Tabi ki çağımız bilgisayar çağı ve çocuklar meraklı ve artık her şeyimizi onlara endeksliyoruz. Özellikle pandemi süreciyle başlayan süreçle beraber önceden yasaklansın, kısıtlansın dediğimiz bilgisayarlar hayatımızın vazgeçilmezi.”

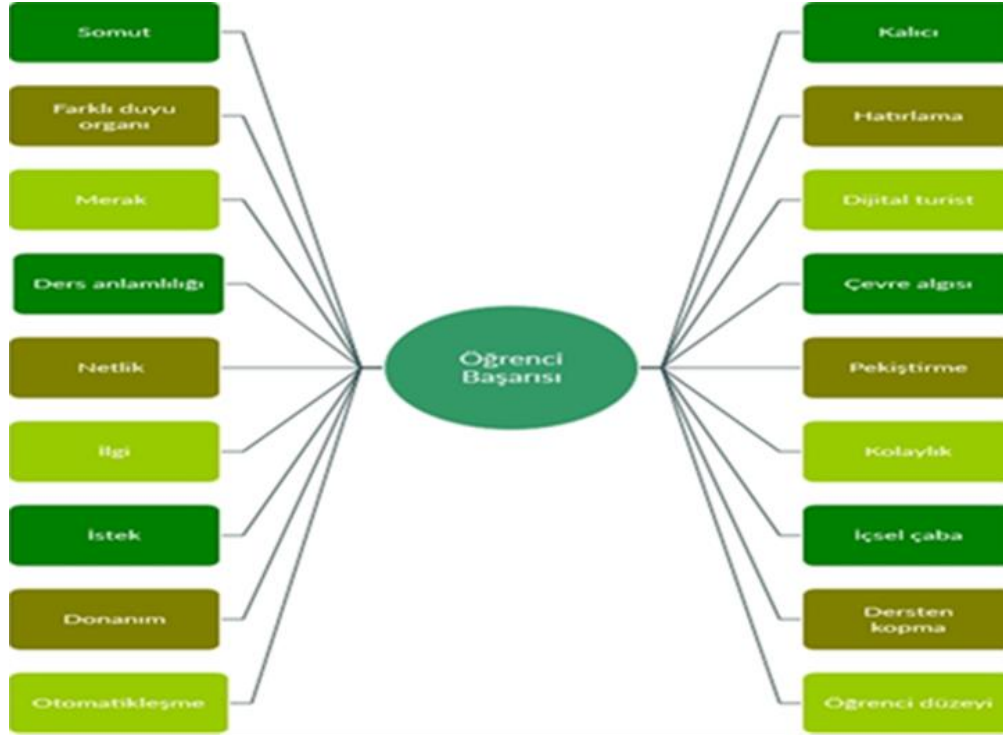
Donanım yeterliliği

Donanım yeterliliği teması doğrultusunda “öğretmen donanımı”, “okul imkânları”, “hizmet içi eğitim”, olarak kodlanmıştır.

Ö.8: “Şunu söyleyebilirim etkili olabilir belki ama ne okullarımızın buna bir alt yapısı var ne de öğretmenlerimizin bu konuda yeterli bir donanıma sahip olduğunu düşünmüyorum bundan dolayı da yararlı olacağına inanıyorum. Öğretmen kendisi konulara hakimse mesela bizde altıncı sınıf sosyal bilgiler konuları içerisindedir bu söylediğiniz şeyler ve son derecede etkilidir. Ben mesela müfredat dışına da biraz çıkarak yerel saat hesaplamalarına kadar, ölçek çevirmelerine, grafik sistemlerine kadar hepsine değinebiliyorum yani birazda öğretmenin elinde olan bir şey öyle söyleyebilirim ben size.”

İkinci alt problemle ilgili ikinci soru olarak, öğretmenlerin derslerinde coğrafi bilgi sistemlerini kullanmalarının öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde

olumlu veya olumsuz herhangi bir etki yaratabileceğini düşünüyor musunuz? Sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 4. Coğrafi Bilgi Sistemlerinin öğrenci başarısına olumlu- olumsuz etkisine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerine göre, CBS kullanımının öğrenci üzerindeki etkisi “kalıcı öğrenme (Ö1, Ö10)” ve “merak (Ö4, Ö5)” tekrarlanırken “somut (Ö1)”, “farklı duyu organı (Ö10)”, “ders anlamlılığı (Ö7)”, “hatırlama (Ö3)”, “dijital turist (Ö4)”, “çevre algısı (Ö9)”, “netlik (Ö1)”, “pekiştirme (Ö6)”, “ilgi (f=1)”, “kolaylık (Ö9)”, “istek (Ö3)”, “içsel çaba (Ö3)”, “donanım (Ö8)”, “dersten kopma (Ö7)”, “otomatikleşme (Ö9)”, “öğrenci düzeyi (Ö8)” olarak kodlanmıştır.

Bu kodlar akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etki ve akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde olumsuz etki olmak üzere 2 temada gruplanmıştır.

Akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etki

Akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etki yaratır teması doğrultusunda “kalıcı öğrenme”, “merak” “somut”, “farklı duyu organı”, “ders anlamlılığı”, “hatırlama”, “dijital turist”, “çevre algısı”, “netlik”, “pekiştirme” olarak kodlanmıştır.

Ö.1: “Olumlu etkiliyor şöyle daha böyle elle tutulur yapıyor olayı yani fiziki haritada renkleri söylüyorsunuz bir şekilde ama kafasında onu bu yaş gurubu tam tasarlayamıyor ama onu görünür kıldığınız zaman o kabartma haritası içerisinde uydu görüntüsünü gördüğü

zaman daha kalıcı oluyor. Daha keyifli oluyor çocuklar için bence aslında çok daha her alan sokulabilse keşke. Kullanılır. Yani kullanılmalı.”

Ö.4: “Kesinlikle olumlu yaratacağını düşündüğüm için kullanıyorum zaten. Öğrencilerde merak ediyorlar, bu tarz uygulamalara yabancı olan bilgisi olmayan öğrencilerde ben açtığım zaman burayı öğrenebilirim, burayı gezebilirim diye en azından şey dijital turist gibi Google Earth de dolaşabiliyorlar.”

Ö.10: “Mutlaka olumlu olur yani teknolojinin burada kullanılması çünkü ne kadar çok duyu organına hitap ederse o kadar kalıcı oluyor bilgi. Dedim ama ben anlatımı seviyorum ama tabi ki tahtaya yazmak göze, işitmek başka bir şekilde o bahsettiğiniz tanımlamayı coğrafi kazanım mıydı? Bilgi sistemleri ile ilgili yazılımlar aktif olarak kullanılırsa daha kalıcı olur diye düşünüyorum.”

Akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde olumsuz etki

Akademik başarı ve derse karşı tutumları üzerinde olumsuz etki yaratır teması doğrultusunda “kolaylık”, “istek”, “içsel çaba”, “donanım”, “dersten kopma” “otomatikleşme” olarak kodlanmıştır.

Ö.3: “akademik anlamda başarı artırma yani o insanın içsel çabası, isteğiniz yoksa hangi ders olursa olsun istediğiniz görsel materyal kullansanız bakarsınız görürsünüz ama istek ve şey yoksa kalıcı olmaz.”

Ö.7: “Yani şimdi tabi faydası olur illaki hani üç boyutlu bütün görselliklerin tam dersi kapsayacak şekilde değil de arada yararlanılacak şekilde olması gerekiyor. Öğrencinin kopuşu çünkü artıyor her ne kadar hani görsellik bir artı avantaj kazandırsa da şimdi şöyle bir şey var hani ee tamamen dersi görsel ağırlıklı bir ekrandan vermekte bu öğrenciyi koparıyor. O nedenle ölçülü.”

Ö.8: “Olumlu etki yaratacağını düşünüyorum ama dediğim gibi hem öğretmenlerin bu konuda donanımlı olması lazım hem de okulların buna cevap verecek nitelikte olması lazım. Ayrıca bu yazılım sisteminin ben sosyal bilgilerden ziyade lise düzeyinde daha etkili olacağına inanıyorum.”

Ö.9: “Şimdi bir adrese giderken navigasyona sorarsanız şuradan git buradan git der ama kendimiz o adrese gittiğimizde sokakta hangi ev vardı hepsini takip etmek zorunda kalırız çevremizi daha iyi görürüz ama öbür türlü zihnimiz de bilgisayarla beraber otomatikleşiyor ve bazen hani bakmakla görmek deriz ya sadece bakıyor oluruz o yüzden de görmek kısmını atlayabiliyoruz.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Coğrafi Bilgi Sistemleri kavramına yönelik algıları ve derslerinde kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerine Coğrafi Bilgi Sistemleri denildiğinde kavramın akıllarına neyi çağrıştırdığı ve CBS’yi derslerinde kullanıp kullanmama durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin CBS kavramının ne olduğu konusunda teknik bilgilerden ziyade genel çerçevede cevap verdikleri tespit edilmiştir. Görmez ve Ertaş’ın (2019) benzer

çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerin CBS kavramını tanımlarken yapmış oldukları tanımları yeterince açıklayıcı olmayıp genel bir şekilde açıkladıkları sonucuna ulaşarak araştırma ile aynı tespitte bulunmuşlardır. CBS'yi derslerinde kullanma durumları konusunda ise bir kısım öğretmen kullandıklarını ifade ederken bir diğer kısım öğretmen ise bu tarz yazılımların okul imkânları, öğrenci seviyesi, teknoloji bilgisinin olmaması ve müfredat gereği gerekli olup olmaması konusunda kullanımının ders içi imkânsız olmasına vurgu yapmışlardır. Bunun sebebi Kapluhan'ın (2014) benzer bir çalışmada ifade ettiği gibi Türkiye'de CBS'nin bilinmesinin 2000'li yıllara denk gelmesi, bu yöndeki çalışmaların başlangıç aşamasında olmaları ve öğretmenlerin elinde yeterli düzeyde uygulama materyali bulunmamasıdır. Artvinli (2009) benzer bir çalışmada CBS uygulamaları konusunda öğretmenlerin eğitim almamış olmaları, bu uygulamaları inceleme fırsatı elde edememiş olmaları ve bu uygulamaların uzun zaman alan bir süreç olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine derslerinde CBS kullanımının öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratacağı ve CBS'nin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi sorulmuştur. Öğretmenler CBS'nin öğrencilerin tutumları üzerinde ve başarılarını artırma yönündeki görüşleri olumlu olmakla birlikte, CBS'nin okul imkanları çerçevesinde kullanımı konusunda yeterli desteğin sağlanmadığı da tespit edilmiştir. Uğurlu (2013) ortaokul öğrencilerinin derslerinde CBS kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, öğrenciler CBS'yi kullanırken herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını ve CBS'nin ortaokullarda bazı konuların öğretilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini sonuçlarına ulaşmıştır. Sarı ve Ünal (2012) benzer bir çalışmalarında sosyal bilgiler dersi öğretiminde CBS tabanlı haritaların derste kullanımının öğrencilerin başarılarını yükselten bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şimşek (2011) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde CBS kullanımının öğrencilerin derse karşı ilgilerini canlı tutacak ve aktif şekilde derse katılımlarını sağlayacak bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirci ve Karaburun (2011) CBS, GPS ve Google Earth gibi teknolojilerin günümüzde toplumsal hayatta kullanılması coğrafya derslerinde etkin bir öğretim aracı olduğunu dile getirmektedirler.

Araştırma bulgularından hareketle sosyal bilgiler dersinde CBS kullanımının teşvik edilmesi yönünde öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında bu alan ile ilgili seminerler verilebilir.

Pek çok üniversitenin coğrafya öğretmenliği bölümlerinde CBS konusunda ders bulunmaktadır. Aynı şekilde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerine de CBS kullanımı konusunda bir ders konulabilir.

Araştırma bulgularına göre okulların internet ve akıllı tahta sıkıntıları da bulunmaktadır. CBS gibi uygulamaların lisans sözleşmelerinin pahalı olması, Milli Eğitim tarafından öğretmenlere yazılımların alımı, kurulumu ve kullanılması konusunda kolaylık sağlanması ile CBS derslerde rahatlıkla kullanılabilecek bir eğitim materyalidir. Artvinli (2009) benzer bir çalışmada ifade ettiği gibi üniversiteler veya MEB tarafından kurulacak CBS eğitimcilerince hazırlanmış veriler, çalışma kâğıtları, değerlendirme ölçütleri vb. gibi materyaller öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Bu tür beceriler bütün öğretmenlerde yaygın olmayan, ancak onlara sunulduklarında zamandan tasarruf sağlayan, uygulamayı kolaylaştırıcı etkinlikler olarak düşünülmalıdır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: T.C. Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 23.12.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 50913635-302.14.01-E.135152

Kaynakça

- Akbaş, Y., & Sönmez, F. (2019). Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Mekansal Düşünme Becerilerine Etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 40–58.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafi Bilgi Sistemleri CBS'ne İlişkin Yaklaşımları. Balıkesir Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 40–57.
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B., & Özder, A. (2015). Google Earth Görüntülerinin ve QGIS Açık Kaynak Kodlu CBS Yazılımının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(32), 43.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2008). Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımına yeni bir örnek: Coğrafi bilgi sistemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 81–95.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2013). Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafi Bilgi Sistemlerine İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 1-18.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon, Turkey: Celepler Matbaacılık.
- Demirci, A. (2008). *Öğretmenler için CBS: Coğrafi bilgi sistemleri*. Fatih Üniversitesi.
- Demirci, A., & Karaburun, A. (2011). CBS, GPS ve GOOGLE EARTH Teknolojilerinin Coğrafya Derslerinde Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 99–123.
- Gençtürk, E., & Akbaş, Y. (2013). Coğrafi Bilgi Sistemi Kavramına Metaforik Bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179-196.
- Görmez, E., & Ertaş, N. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Konumlandırma Sistemi ve Coğrafi Bilgi Sistemleri Hakkındaki Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1492–1514.
- Gravetter, J. F., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences (4. Baskı)*. USA: Linda Schreiber-Ganster.
- İrcan, M. R., & Duman, N. (2020). İnternet (WEB) Tabanlı Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Uygulamalarının Ortaöğretim Coğrafya Öğretiminde Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1051–1085.
- Kapluhan, E. (2014). Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin (CBS) Coğrafya Öğretiminde Kullanımının Önemi ve Gerekliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 34–59.
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (47), 480-495.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında Google Earth uygulamasının etkililiği*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Özgen, N. (2009). *Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Teknolojisinin Coğrafya Öğretimindeki İşlevselliği: Göç Konusu ile İlgili Örnek Bir Ders Uygulaması*. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Çanakkale.
- Özgen, N., & Çakıcıoğlu, R. O. (2009). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (cbs) Coğrafya Eğitiminde Kullanımı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 81- 90.
- Sarı, C., & Ünal, B. (2012). Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Destekli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 251-261.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal Bilgilerde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Kullanımının Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi: Ankara İli Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1423-1438.
- Taştan, B. (2020). Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Derslerinde CBS Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *International Journal of Geography and Geography Education*, 43, 54–63.
- Turoğlu, H. (2016). *Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Temel Esaslar*. Çantay Kitapevi, İstanbul.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2016). CBS ile Oluşturulan Tematik Haritaların Kullanımının Öğrencilerin Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 77–95.
- Varol, Ş., (2007). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Yeri ve Kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Bilişim Günleri*.



Investigation of Scientific Journals Related to the Basic Field of Educational Sciences Published in Dergipark

Bayram ÖZER¹

Merve AYDIN²

To cite this article:

Özer, B. Aydın, M. (2022). Investigation of scientific journals related to the basic field of educational sciences published in Dergipark [Dergipark'ta yayınlanan eğitim bilimleri temel alanıyla ilgili bilimsel dergilerin incelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 273-290 DOI: 10.55605/ejedus.1122528

Research article

Received: 2022-05-28

Accepted: 2022-08-23

Abstract

The aim of this thesis is to evaluate the scientific competence of academic journals in the field of educational sciences in the Journal Park database in the light of various quantitative indicators. The document analysis approach of the qualitative research design was used to reach the information that will respond to the main purpose of the research. The current situation was analyzed with the obtained statistical data. The universe of the study consists of scientific journals that publish on the basic field of educational sciences. The sample of it consists of 200 scientific journals in the basic field of educational sciences scanned on the DergiPark website between 03.05.2019-27.05.2019. Turkish and English abstracts and keywords of journal articles. Considering the titles of the authors of the studies, it was found that the number of assistant professors and research assistants was high. According to the results obtained, it has been determined that the journals have features that increase their scientific qualities, considering the criteria such as editor, editorial board, publication rules, spelling rules. In line with all these findings, it shows that DergiPark serves to increase the visibility and use of scientific journals in Turkey and in the world, to ensure widespread and advanced use of a system that enables them to be managed in electronic environment, and to ensure the development of academic publishing in Turkey in accordance with quality and standards.

Keywords: Scientific journal, open access, e-journal, DergiPark, TR index, ULAKBİM, editor, referee.

¹Assoc. Prof. Dr., Ondokuzmayıs University, bayramozer@omu.edu.tr  0000-0003-4375-4104

²Master of Education Candidate, Ondokuzmayıs University mrvydn2602@gmail.com,  0000-0002-3556-4207



Dergipark'ta Yayınlanan Eğitim Bilimleri Temel Alanıyla İlgili Bilimsel Dergilerin İncelenmesi

Bayram ÖZER³ Merve AYDIN⁴

Atıf için:

Özer, B. Aydın, M. (2022). Investigation of scientific journals related to the basic field of educational sciences published in Dergipark [Dergipark'ta yayınlanan eğitim bilimleri temel alanıyla ilgili bilimsel dergilerin incelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 273-290 DOI: 10.55605/ejedus.1122528

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022-05-28

Kabul Tarihi: 2022-08-23

Öz

Bu araştırma, DergiPark veri tabanında eğitim bilimleri temel alanında yer alan akademik dergilerin bilimsel yeterliliklerini çeşitli niceliksel göstergeler ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamındaki dergilerin uluslararası standartlara ve süreçlere istikrarlı bir biçime uyup uymadıkları ya da ne ölçüde uyduklarının bir profili çizilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan çalışma Türkiye'de izlenmekte olan bilimsel yayın politikası hakkında çok yönlü değerlendirmeler yapmak ve öneriler sunmak hedefindedir. Araştırmanın temel amacına yanıt vermeyi sağlayacak bilgilere ulaşmak için nitel araştırma deseninin doküman analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen istatistiki verilerle mevcut durum analiz edilmiştir. Seçilen ölçütlerle elde edilen bulgular ışığında Türkiye'de bilimsel yayın potansiyeli ile ilgili analizler yapılmış sonucunda ise bilimsel ölçütlere ve standartlara uyma yönünde davranış göstermekle birlikte yetersiz kaldığı parametreler de gözler önüne serilmiştir. DergiPark'ta yayınlanan 200 adet akademik dergi belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirilmiş ve analiz sonucunda bulgulara dayanarak en problemliler web sitesi aracılığıyla erişilebilen hakem listesine sahip olma, uluslararasılaşma, dergilerin reyting düzeyleri olduğu bulunmuştur. Çalışmaların yazar unvanları dikkate alındığında yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinin sayılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre dergilerin editör, yayın kurulu, yayın kuralları, yazım kuralları gibi ölçütleri dikkate alındığında, bilimsel niteliklerini artıran özelliklere sahip olduğu saptanmıştır. Tüm bu bulgular DergiPark'ın, bilimsel dergilerin Türkiye'de ve dünyada görünürlüğünü ve kullanımını artırmaya, elektronik ortamda yönetilmesini sağlayan bir sistemin yaygın ve ileri düzeyde kullanımını sağlamaya, akademik yayıncılığın Türkiye'de kaliteli ve standartlara uygun olarak gelişmesini sağlamaya yönelik hizmet ettiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilimsel dergi, açık erişim, e-dergi, DergiPark, TR dizin, ULAKBİM, editör, hakem

³Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi bayramozer@omu.edu.tr, [0000-0003-4375-4104](https://orcid.org/0000-0003-4375-4104)

⁴Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, mrvydn2602@gmail.com, [0000-0002-3556-4207](https://orcid.org/0000-0002-3556-4207)

Giriş

Bilgi güç, zenginliğe açılan kapı, teknoloji ve üründür (Kıyak, 2019). Günümüzde modern düşüncenin temelini bilimsel bilgi oluşturur. Bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran en önemli farkı bilimsel araştırma yöntemlerine göre elde edilmesidir. Bilimsel araştırma yöntemlerine göre elde edilen bilimsel bilgi sonuç olarak kitap, dergi, bildiri, makale vb. formlarla bilim dünyasına sunulmak üzere yayımlanır (Vurucu, 2019). Dergilerin diğer birçok alana nazaran daha fazla kullanılmasının altında en güncel bilgileri içermeleri ve bu bilgileri birçok alanda diğer kaynaklara nispeten daha hızlı yansıtma özellikleri yatmaktadır. Bu özellik de dolayısıyla dergileri bilimsel iletişim de çok özel bir yere taşımıştır (Küçük, Al, Olcay, 2008).

İnsanlık tarihinde yazının icadıyla bilginin üretilmesi mümkün olabilmıştır. Bilgilerin kayıt altına alınmasıyla birlikte de bilgi birikiminden bahsetmek mümkün olmuştur. Yazıyı yani kayda geçirilen bu bilgileri saklama koşulları da yine bu bilgilere erişim yolları ve ortamları konusunda belirleyici olmuştur. Günümüzde bilgi kaynaklarına erişim hem basılı hem de elektronik ortamlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Güvenilir ve güncel bilgilere kolaylıkla ulaşımı sağlayan e-kaynak kullanımı her geçen gün artmaktadır (Yenikurtuluş, 2007).

Elektronik ortamın yaygınlaşmasıyla elektronik dergi gündemde yerini almıştır. Dergi sayısında önemli artışı tetikleyen bu durum hem bilim insanları hem de bilime hizmet vermeye görevli bilgi merkezlerini de ilgilendiren bir konu olmuştur. Bilgi merkezleri dergi ödeneklerini azaltarak, bütçe yükü hafiflemiş bununla beraber bilim insanının kendi ürününe ödeme yapmasının önüne geçilmesi amacıyla açık erişim platformları oluşturulmaya başlanmıştır. Bu gelişime paralel olarak sürekli artan akademik dergiler, bilim insanlarının bilimsel iletişimi takip etme hususunda daha seçici olmalarını mecbur kılmıştır. Belirli aralıklarla (haftalık, aylık, üç aylık, vd.) çıkan, her sayısı numaralı ve tarihli olan, içeriği birden çok yazarın yazılarından oluşan yayın türüne dergi denir. Dergiler çeşitli bilim dallarında en güncel bilgileri içermeleri nedeniyle sıklıkla başvurulan kaynaklardır (Al, 2008). Bilimsel dergilerin öncelikli amaçlarından biri bilimsel yayınları o yayınlara ulaşmak isteyenlere ulaştırmaktır (Çetinkaya, 2019).

Türkiye’de her geçen gün bilimsel yayın sayısı artmakta fakat buna rağmen yayınların niteliği ve artışın nedenleri üzerine sorgulayıcı tutum sergileyecek bilim insanı ya da politika geliştirmekten sorumlu kişi sayısı oldukça azdır. Bu eksikliklere yönelik yapılan her çalışma ve alınan karar ise ülkedeki bilim insanlarının gelecek yıllardaki bilimsel yayın yapma davranışlarını etkilemektedir (Al, 2008). Yaptığımız çalışmanın bu tür davranışlarda yönlendirici bir rehber olma kapasitesi, çalışmanın önemini gözler önüne seren bir özelliğidir. Alana yaptığı katkı dolayısıyla bilim dünyasında böylesi bir eksikliği giderici rol oynayacağını söylemek mümkündür.

Bilimsel yayınlar, bir ülkedeki bilim politikasının sağlıklı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğinin somut göstergelerinden biridir. Ülkeler geleceklerini garanti altına almak için sağlam bir temele dayanan yayın politikası geliştirmek zorundadır (Al, 2008). Bu bağlamda, literatür incelendiğinde, oluşturulması gereken politikalara kaynaklık edebilecek değerlendirmelerin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu durum Türkiye’nin uluslararası bilimsel yayın üretimini olumsuz etkilemektedir. Yapılan değerlendirmelerle alana katkı olmak planlanmıştır. Bilimsel çalışmaların hem nitelik hem de nicelik açısından geldiği nokta o ülkenin gelişmişliğinin ölçütüdür. Akademik çalışmalar bilimsel açıdan ilerlemenin temel kaynaklarından biridir. Bilim dünyasıyla paylaşılan bilimsel bir ürünün niteliği, niceliği ve

özgünlüğü yazarının, bağlı olduğu kurumun ve ülkesinin katkısı olarak düşünülür. Dolayısıyla ülkenin gelişmişliğinin ölçüsü bilimsel bilgi üretiminin nitelik ve nicelik özelliklerinin geldiği noktada aranmalıdır. Ve bilimsel bir araştırmadan bahsedebilmemiz için de bilimsel bir yöntemin var olması bir zorunluluktur. Bu sebeple her ülke bilimsel alanda gelişme gösterebilmek için bilimsel yayın performansını artırmaya yönelik politikalar geliştirir (Vurucu, 2019). Ülkenin ihtiyaçları gözetilerek ve çağın gerekleri doğrultusunda oluşturulan bilim politikası ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili bilgi içerir. Nitekim ülkelerin gelişmişlik seviyesi bilime yaptıkları katkı ile doğrudan ilişkilidir (Al, Sezen ve Soydal, 2012). Türkiye’de bilimsel yayın performansına ilişkin olarak yapılan değerlendirmeler de o nispette önem arz etmektedir.

Bir diğer önemli husus, öğretim elemanlarının akademik kaynak sağlama yöntemleri arasında, elektronik kaynakların yeri ve öneminin en üst düzeyde olmasıdır (Odabaş, Odabaş, 2012). Dolayısıyla elektronik kaynakların bilimsel yeterliliklerini tespit amaçlı yapılan her çalışma, alana temiz veri sunumuna teşvik niteliği de taşımaktadır.

Araştırma değerlendirme çalışmaları ile kişiler, kurumlar ya da ülkeler arasında karşılaştırılmalar yapılarak ülkelerin ve/veya kurumların bilimsel yayın politikaları şekillenmektedir. Yine araştırma değerlendirme çalışmaları sayesinde neyin araştırmaya değer olduğu ve bilim camiasının nelere değer verdiğine dair bilgilere ulaşılabilmektedir (Al, Sezen ve Soydal, 2012). Bu çalışma, kişi ve kurumların bilimsel yayın politikasına yönelik sağlıklı kararlar alabilmesi için gerekli olan arka plan bilgileri içermesi bakımından da oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalar doğrultusunda ülkemizde yeterince çalışma bulunmayan akademik ve bilimsel dergicilik alanına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Türkiye’de akademik yayıncılık alanında yapılan çalışmaların yetersizliği bu alanının böylesi araştırmalara ne kadar gereksinim duyduğunu da göstermektedir. Bu doğrultuda açık erişime sahip bilimsel ve akademik dergilerin bilimsel yeterliliklerini, bir takım niceliksel göstergeler ışığında incelemenin, alan için oldukça önemli bir noktada olduğu söylenebilir.

1.1.Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Çalışmanın en önemli amacı Türkiye’de izlenmekte olan bilimsel yayın politikası hakkında çok yönlü değerlendirmeler yapmak ve öneriler sunmaktır. İncelediğimiz başlıklarla akademik dergilerin editörleri, hakemleri, yazar ve imtiyaz sahipleri için durum tespiti yapılmaya çalışılarak ufuk çizilmek amaçlanmıştır.

DergiPark’ta yayınlanan dergilerin standartlaşma çalışmalarına ne kadar uyumlu olduğu incelenmiştir. Standartlaşma çalışmalarındaki esas amaç derginin uluslararası atıf dizinlerinde indekslenmesinde tam, doğru, güvenilir ve temiz veri sunulması, makalelerin görünürlüklerinin artırılmasıdır. Bu çalışma ile durum değerlendirmesi ışığında gerçekçi analizlerin yapılması ve varsa eksiklerin tespit edilip literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu da yine Türkiye’de izlenmekte olan bilimsel yayın politikası hakkında çok yönlü değerlendirmeler yapabilmekle kabildir. Yapılan yerinde değerlendirmeler sayesinde de önerilerde bulunmak esas hedefler arasında sayılabilir.

Dergi standartlarının önemi dijital platformlardan vazgeçemediğimiz bu çağda her geçen gün artmaktadır. Bilimsel iletişimde önemi de yine bu şartlara paralel olarak artış göstermektedir. Standartlaşma çalışmalarının temel amacı dergilerin nitelik ve kalitesini artırmaktır. Akademik yayıncılık konusu araştırıldığında dergilerin ulusal ve uluslararası dizinlere girebilmesi için standart bir alt yapı hizmeti sunan DergiPark sistemi göze

çarpmaktadır. DergiPark platformu üzerinden Türkiye’deki standartlaşma planlarının ne durumda olduğuna dair yapılan bu çalışma ile alana daha fazla katkı sağlama amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. Akademik dergilerin indirme sayılarını (tiraj) incelemek,
2. Akademik dergilerin göz atma sayılarını incelemek,
3. Akademik dergilerin elektronik ortamda yayına başlama tarihlerine göre dağılımını incelemek,
4. Akademik dergilerin yıllık yayın sıklığını (periyodu) incelemek,
5. Akademik dergilerin yayıncılarına göre dağılımını incelemek,
6. Akademik dergilerin yayın diline göre dağılımını incelemek,
7. Akademik dergilerin hakemden denetimli olma durumlarını incelemek,
8. Akademik dergilerin hakem sayılarına göre dağılımını incelemek,
9. Akademik dergileri editör kuruluna sahip olma durumlarına göre dağılımını incelemek,
10. Akademik dergileri editör sayılarına göre dağılımını incelemek,
11. Akademik dergilerin zamanında yayınlanmasına yönelik bulguları incelemek,
12. Akademik dergilerin künyesinde, dergiye ulaşım bilgilerine yer vermesi durumuna göre dağılımını incelemek,
13. Akademik dergilerin indeks hazırlama durumlarına göre dağılımını incelemek,
14. Akademik dergilerin E-ISNN numarası bulundurma durumlarına göre dağılımını incelemek,
15. Akademik dergilerin hedef kitlesine (Ulusal/Uluslararası) göre dağılımını incelemek,
16. Akademik dergilerin yayınlamış oldukları toplam dergi sayısına göre dağılımını incelemek,
17. Akademik dergilerde yer alan toplam makale sayılarına göre dağılımını incelemek,
18. Akademik dergilerde yer alan makalelerin yazarların unvanlarına göre dağılımını incelemek,
19. Akademik dergilerde Türkçe öz, özetçe veya özetinin olması durumuna göre dağılımını incelemek,
20. Akademik dergilerde İngilizce öz, özetçe veya özetinin olması durumuna göre dağılımını incelemek,
21. Akademik dergilerde İngilizce anahtar sözcüklerin verilmesi durumuna göre dağılımını incelemek.

Türkiye’de yayınlanan bilimsel dergilere dair durum belirten birtakım betimsel sonuçlar ortaya koymak ve bu sonuçları kalite ölçütleri ışığında değerlendirebilmek, Türkiye’de akademik yayıncılığın gelişmesine önemli katkı sağlayabilir. Bilimsel dergilerin süreçsel gelişimini takip etmek geleceğe yönelik çalışmalara ışık tutabilir.

Yöntem

Araştırmada, DergiPark'taki akademik dergiler ile ilgili bir durum analizi ortaya koymak amacıyla nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yaklaşımı kullanılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini, eğitim bilimleri temel alanıyla ilgili Türkiye'de yayın yapan bilimsel dergiler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini 03.05.2019 tarihinde DergiPark web sayfasında taratılan eğitim bilimleri temel alanında yer alan 200 adet bilimsel dergi oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak bazı niceliksel göstergeler (parametreler) kullanılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan araştırma sorusu: DergiPark yayın platformunda eğitim bilimleri temel alanında yayımlanan 200 adet akademik dergi, bazı değişkenler açısından incelendiğinde ortaya çıkan sayısal sonuçlar nasıl dağılmaktadır? şeklinde oluşturulmuştur. Alt araştırma soruları ve bazılarının kısa açıklamaları ise şu şekildedir:

Derginin Adı	Yayının kimliği
Tiraj (İndirme sayısı)	
Göz Atma	
Yayına Başlama Tarihi	Derginin elektronik ortamda yayınlanmaya başladığı yıl
Yıllık Yayın Sıklığı (Periyodu)	1 yılda yayınlanan sayı adedi.
Yayıncı	
Yayın Dili	Derginin yayın dilidir. Çalışmaların hangi dillerde hazırlandığını tanımlamaktadır.
Hakemden Denetimli Olma durumu	
Hakem Sayısı	
Editör ve/veya Yayın Kuruluna Sahip Olması	
Editör Sayısı	
Editör Kurul Sayısı	
Derginin Hedef Kitlesi (Ulusal / Uluslararası)	
Yayımlanmış Toplam Dergi Sayısı	
Dergide Yer Alan Toplam Makale Sayısı	

Araştırma sorularının hazırlanmasından önce literatür taraması yapılarak benzer konudaki çalışmalardan veri toplama aracı için taslak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular uzman görüşü alınarak geliştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışma ile akademik yayıncılığa dair bir takım veriler ortaya koyarak Türkiye'deki bilimsel dergilerin durumu hakkında bilgi sunulmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma basamaklarına uygun olarak sistematik, yapılabılır ve esnek bir araştırma süreci planlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, değişkenler arasında ilişkiler karmaşık olmadığından ve niceliklere ait sayısal veriler ile var/yok desenleri biçiminde olduğundan MS Excell 2016 Elektronik Tablolama/Hesaplama Programı ile işlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, bilimsel yayınlar için kullanılan performans göstergelerine yer verilmiş, Türkiye'de bilimsel yayınlarda, araştırmacı-yazarların uyması gereken kurallar ve standartlar değerlendirilmiştir. Araştırmaya kaynaklık edecek dergilere ilişkin bilgiler 3 Mayıs 2021- 27 Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerle ilgili bulgulara yer verilmiş olup belirlenen niceliksel kriterler ile elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.1. Araştırma Kapsamındaki Dergilerin Ortalama Makale Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Bir ülkenin bilimsel potansiyelini sadece bilimsel makale sayısına bakarak ortaya koymak doğru olmamakla birlikte ülkedeki potansiyelin ne şekilde geliştiği hakkında bazı somut veriler ortaya koyduğunu göz ardı etmemek gerekir (Balcı, 2003). Tablo 1'de araştırma kapsamındaki dergilerin ortalama makale sayısına göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 1. Akademik Ortalama Makale Sayılarına Göre Dağılımı

Makale Sayısı	f	%
5 ve altı	101	50,5
6 ve 10 arası	67	33,5
11 ve 15 arası	19	9,5
15 ve 20 arası	6	3
21 ve üstü	7	3,5

İncelendiğinde araştırma kapsamında olan 101 (%50.5) adet derginin ortalama makale sayısı 5 ve altı, 6-10 arası ortalama makale sayısına sahip olan dergi sayısı 67(% 33.5), 11-15 arası ortalama makale sayısına sahip olan dergi sayısı 19 (9.5), 15-20 arası ortalama makale sayısına sahip olan dergi sayısı 6 (%3) ve son olarak 21 ve üzeri ortalama makale sayısına sahip olan dergi sayısı ise 7 (%3.5) dir.

3.2.Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin İndirilme Sayılarına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Literatürde yapılan çalışmalarda açık erişime sahip yayınların daha fazla görüntülenme ve indirme sayılarını ulaştıkları ve daha fazla atıf alma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (Yavuz, Gültekin, 2019). Tablo 7’de araştırma kapsamındaki dergilerin tirajları incelenmiştir:

Tablo 2. Akademik Dergilerin İndirilme Sayılarına Göre Dağılımı

İndirilme Sayısı	f	%
1 milyon +	16	8
1 milyon ve 500.000 arası	15	7,5
500.000 ve 250.000 arası	15	7,5
250.000 ve 100.000 arası	22	11
100.000 ve 50.000	19	9,5
50.000 ve altı	52	26
Belirtilmemiş	61	30,5

Tabloda görüldüğü üzere 1 milyon üzeri indirilme sayısı olan dergi adeti 16 (%8), 1 milyon-500.000 arası indirilmeye sahip dergi sayısı 15 (%7.5), 500 000-250 000 arası indirilmeye sahip dergi sayısı 15 (%7.5), 250 000-100 000 arası tiraja sahip dergi sayısı 22 (%11), 100 000-50 000 arası tiraja sahip dergi sayısı 19 (%9.5), 50 000 altı tiraja sahip dergi sayısı 52 (%26) ve tirajı belirtilmemiş dergi sayısı ise 61 (%30.5)’dir. Özellikle reytingle ilgili bilgileri edinebileceğimiz bu bölümde indirilme sayısı belli olmayan dergi sayısının (61 adet) çok olması dikkat çekicidir.

3.3.Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Göz Atma Sayılarına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Diğer reyting bilgisi olarak araştırmaya dahil edilen konu dergilerin göz atma sayılarıyla ilgili bilgiler olmuştur. Bu yine derginin atıf alma, bilim insanlarının araştırma faaliyetlerinde kaynaklık etme niteliğine katkı sağlayan unsurlardandır. Araştırmaya konu olan dergileri göz atma dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Akademik Dergilerin Göz Atma Sayılarına Göre Dağılımı

Göz Atma	f	%
1 milyon +	1	0,5
1 milyon ve 500.000 arası	4	2
500.000 ve 250.000 arası	15	7,5
250.000 ve 100.000 arası	17	8,5
100.000 ve 50.000	17	8,5
50.000 ve altı	85	42,5
Belirtilmemiş	61	30,5

Tablo 3’de araştırma kapsamındaki dergilerin göz atma sayıları incelenmiştir. Göz atma sayısı 1 milyon üzeri olan dergi sayısı 1 (%0.5), 1 milyon-500 000 arası olan dergi sayısı 4 (%2), 500 000- 250 000 aralığında olan dergi sayısı 15 (%7.5), 250 000- 100 000 aralığında olan dergi sayısı 17 (%18.5), 100 000-50 000 aralığında olan dergi sayısı 17 (%8.5), 50 000 altı göz atması olan dergi sayısı 85 (%42.5) ve göz atma sayısı belirtilmemiş olan dergi sayısı 61 (%30.5) ‘dir. Araştırmacıların göz atma davranışlarının beklenenin aksine indirmeden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

3.4.Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Kuruluş Yıllarına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Dergilerin ilk yayın yıllarına ve önceki sayılarına erişilebilir olması ölçütlerine bakılması ile, tüm dergi içeriğine çevrimiçi erişilmesi ve derginin düzenli olarak yayınlanması ölçütlerine ilişkin yorumu zenginleştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Akademik Dergilerin Kuruluş Yıllarına Göre Dağılımı

Kuruluş Yılı	f	%
1980 Öncesi	2	1
1981- 1990	6	3
1991- 2000	14	7
2001- 2010	20	10
2011 ve sonrası	158	79

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki dergilerin kuruluş yıllarına göre dağılımı paylaşılmıştır. Buna göre 1980 önce yayımlanmaya başlayan dergi sayısı 2(%1), 1981-1990 yılları arası yayımlanmaya başlanan dergi sayısı 6 (%3), 1991-2000 yılları arası yayımlanmaya başlanan dergi sayısı 14 (%7), 2001-2010 yılları arası yayımlanan dergi sayısı 20 (%10), 2011 ve sonrası yayımlanan dergi sayısı 158 (%79)’ dir.

3.5.Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Günümüze Kadar Ulaşım Ulaşmama Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Dergilerin yayın hayatlarının sürekliliği önemlidir. Her yıl onlarca dergi yayın hayatına girmekle beraber zaman içerisinde ya kaybolmakta ya da sürekliliği sağlayamamaktadır. Akademik çevrelerce tanınan dergiler ise belirli bir çizgi tutturarak ve sürekliliği sağlayan dergilerdir (Hamurcu ve Eren, 2017).Araştırma kapsamındaki dergilerin bu tutarlılığı sağlayabilme başarısını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Akademik Dergilerin Günümüze Kadar Ulaşım Ulaşmama Durumuna Göre Dağılımı

Yayın Durumu	f	%
Günümüze Ulaşan	134	67
Yayını Duran	66	33

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan dergilerden günümüze ulaşan dergi sayısı 134 (%67), yayını duran dergi sayısı ise 66 (%33) dır. Yine derginin sürekliliği özellikle kariyerinin başında olan bilim insanları için bir itibar göstergesi mahiyetinde önem arz etmekte ve temkinli olunması gereken konulardan biri olmaktadır (Güllüoğlu, 2013).

3.6.Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Hedef Kitlesi Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Bir derginin niteliğini belirleyen faktörlerden biri de o derginin hedef kitesidir. Çalışmaya alınan dergilerin bahsi geçen özellikleri bünyesinde barındırma durumunu gösteren tablo ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Akademik Dergilerin Hedef Kitlesi

Hedef Kitle	F	%
Ulusal	11	5,5
Uluslararası	113	56,5
Ulusal+ Uluslararası	54	27
Belirtilmemiş	22	11

Tablo 6’da araştırma kapsamına alınan akademik dergilerin hedef kitle dağılımını incelediğimizde 11(%5.5) adet derginin ulusal, 113 (%56.5) adet derginin uluslararası, 54 (%27) adet derginin ulusal + uluslararası, belirtilmemiş olanın ise 22 (%11) adet olduğu görülmektedir. Kriterlerde uluslararası dergi esasen aynı zamanda ulusal da olmasına rağmen dergi bilgilerinde “bu dergi hem ulusal hem de uluslararası dergidir” şeklinde belirtildiği için ayrı bir madde olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

3.7.Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Yabancı Dil Editörü Bulundurma Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Bilindiği üzere bilimsel iletişim dili İngilizcedir dolayısıyla uluslararası alanda yayın yapabilmek yabancı dil bilgisinin iyi olmasından geçmektedir. Dolayısıyla İngilizce yayımlanacak makale ve özetlerin dil bakımından incelenmesi ve kontrol edilmesi için akademik dergiler editör kuruluna yeni üyeler eklenmiştir. “İngilizce alan editörü” olarak adlandırılan bu kişilerin görev ve sorumluluklarına bakıldığında, dergi editörü tarafından kendilerine iletilen makaleleri; dergi kriterlerine uygunluk, dil ve bilimsel nitelik açısından değerlendirmeye tabi tutmak olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce alan editörleri kendilerine gelen makaleleri dil açısından incelerken ilk etapta dil bilgisi, yazım ve imla hataları göze çarpar. Türkçede bulunmadığı için sıkça rastlanan artkel (the) eksikliği veya gereksiz kullanımı, Türkçe ile yapısal farklılıklardan kaynaklandığı düşünülen cümle yapısındaki bozukluklar (söz dizimi), noktalama işaretlerinin yanlış yerde kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğu (subject-verb agreement) gibi hatalar bazen kolayca anlaşılıp bazen de araştırmacıyla iletişime geçerek düzeltilebilmektedir (Şen, 2020). Bu doğrultuda dergilerin yabancı dil editörü bulundurma durumları aşağıdaki tablo ile gözler önüne serilmiştir:

Tablo 7. Akademik Dergilerin Yabancı Dil Editörü Bulundurma Durumuna Göre Dağılımı

Yabancı Dil Editörü	f	%
Var	51	51
Yok	49	49

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki dergilerin 51 (%25.5) tanesinin bünyesinde yabancı dil editörü bulunurken 49 (%24.5) tanesinde yabancı dil editörü yer almamaktadır. Bu kriterin diğer kriterlere nispeten yeni olmasına rağmen araştırmaya aldığımız dergilerin neredeyse yarısının gerçekleştirmiş olması zamanla daha da artacağını düşündürebilmektedir.

3.8. Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Editör Sayılarına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Globalleşen dünyada iletişim teknolojilerinin gösterdiği büyük gelişmeler sayesinde akademik dergiciliğe olan ilgi de artmıştır. Bu durum bilim dünyasının neredeyse tüm alanları için geçerli bir hal almıştır. Dolayısıyla bilim dünyasını kendisine ilgi alanı edinmiş olan dergilerin belirli bir standardı yakalaması ve koruması o nispette bilime olumlu katkılar sağlayacaktır. Tam da bu noktada editörlerin görevleri küçümsenmesi mümkün olmayacak boyutta çoktur (Gözen, 2012). Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki dergilerin editör sayılarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. Akademik Dergilerin Editör Sayılarına Göre Dağılımı

Editör Sayısı	F	%
Belirtilmemiş	7	3,5
9 ve altı	115	57,5
9 ve üstü	78	39

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında yer alan dergilerin editör sayısı incelenmiştir. 9 ve üstü editör sayısına sahip dergi sayısı 78 (%39), 9 ve altı editör sayısına sahip dergi sayısı 115 (%57.5) iken 7 (%3.5) adet dergi de editör sayısı hiç belirtilmemiştir. Editör sayısı ve niteliğiyle ilgili atılan her olumlu adım bilim dünyasında belirli bir standardın yakalanmasını da o nispette etkileyecek bir atılım olacaktır.

3.9. Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Yayın Dili Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Bir derginin uluslararası arenada görünür ve başarılı olmasıyla yakından ilgili olan yayın dili durumu incelenmiş ve sonuçlar aşağıdaki gibi bulunmuştur:

Tablo 9. Akademik Dergilerin Yayın Dili Dağılımı

Yayın Dili	F	%
Türkçe	13	6,5
İngilizce	45	22,5
Türkçe- İngilizce	130	65
Türkçe- İngilizce- Almanca	1	0,5
Belirtilmemiş	11	5,5

Tablo 9 incelendiğinde araştırma kapsamındaki dergilerin yayın dili Türkçe olanların sayısı 13 (%6.5), İngilizce olanların sayısı 45 (%22.5), Türkçe-İngilizce olanların sayısı 130 (%65), Türkçe-İngilizce-Almanca olanların sayısı 1 (0.5), yayın dili belirtilmemiş olan dergi sayısı ise 11 (%5.5) dir. Dergide Türkçe dışında İngilizce ve Almanca dillerinde makalelere yer verilmesi yayınların uluslararası başarıya taşınabilecek konumdan uzak olmadığını göstermektedir.

3.10. Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Yayın Sıklığına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Dergilerin yayın süreleri, değerlendirme sürecini direkt etkilemektedir. Yılda fazla yayın sayısına sahip olan dergilerin, değerlendirme süresi kısalmakta ve gecikmeler minimum düzeyde olmaktadır. Acil yayın yapma ihtiyacı duyan araştırmacılar içinse bu tür dergiler ideal durumdadır (Hamurcu ve Eren, 2017). Bu doğrultuda dergilerin durumuyla ilgili bilgi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Akademik Dergilerin Yayınlanma Sıklığına Göre Dağılımı

Yayın Periyodu	f	%
Yılda 1	10	5
Yılda 2	121	60,5
Yılda 3	32	16
Yılda 4	34	17
Yılda 5+	3	1,5

Tablo 10'da araştırma kapsamındaki dergilerin yayınlanma sıklıkları incelenmiştir. Tabloya göre yılda 1 yayın periyoduna sahip dergi sayısı 10 (%5), yılda 2 kez yayınlanan dergi sayısı 121 (60.5), yılda 3 kez yayınlanan dergi sayısı 32 (%16), yılda 4 kez yayınlanan dergi sayısı 34 (%17), yılda 5 ve üzeri yayınlanan dergi sayısı ise 3 (%1.5) dır.

3.10. Araştırma Kapsamında Yer Alan Dergilerin Hakem Sayılarına Göre Dağılımına İlişkin Bulguların Analizi

Yayın seçiminde çok önemli bir yeri olan hakemli olup olmadığı hususunda bilgi verilmesi o yayın kanalına olan güveni temsil eden otoritelerdendir. Bu konuyla ilgili dağılım bilgisi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Akademik Dergilerin Hakem Sayılarına Göre Dağılımı

Hakem Sayısı	f	%
Belirtilmemiş	136	68
9 ve altı	59	29,5
9 ve üstü	5	2,5

Tablo analiz edilmiş ve 9 ve üstü hakem sayısı 5 (%2.5), 9 ve altı hakem sayısına sahip dergi sayısı 59 (%29.5) iken 136 (%68) adet derginin ise hakem sayısını hiç belirtmemiş olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yalnızca 64 (%32) adet derginin web sitesi aracılığıyla erişilebilen bir hakem listesine sahip olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamındaki dergilerde içeriğin hakem değerlendirmesinden geçmesi ve hakem değerlendirme sürecine ilişkin herkes tarafından erişilebilir bir açıklamanın olması konusunda yetersiz olduğu görülmüştür.

3.11. Araştırma Kapsamında Yer Alan Bir Kısım Dergilerin Yazar Unvanlarına İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmada kapsamına alınan dergilerden oluşturulan listede, ulaşılan ilk 13 dergi, yazarlarının unvanları bakımından incelemeye alınmıştır. 13 dergide ulaşılan 1.997 adet makalenin yazar dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 12. Akademik Dergilerdeki Makalelerin Yazar Unvanlarına Göre Dağılımı

Yazar Ünvanları	f	%
Prof.Dr.	358	179
Doç.Dr.	596	298
Dr.	586	293
Dr.Öğr.Üyesi	313	156.5
Y.Lisans Öğrenci	525	262.5
Araştırma Görevlisi	292	146
Öğretim Görevlisi	177	88.5
Doktora Öğrencisi	132	66
Öğretmen	93	46.5
Uzman	42	21
Okutman	11	5.5
Psikolojik Danışman	3	1.5
Müfettiş	2	1

Not: Tablo 12’de yer alan kısaltmaların anlamları şu şekildedir; Prof. Dr: Profesör; Doç. Dr.: Doçent Doktor; Dr.: Doktor.

Tablo 12 incelendiğinde makalelerin büyük bir çoğunluğunun akademisyenler tarafından yazılmış olduğu görülmektedir. Makale yazarlarının unvan dağılımlarına bakıldığında ise profesör doktor unvanının 358 adet makale, doçent doktor unvanının 596 adet makale, doktor unvanının 586 adet, doktor öğretim üyesi unvanının 313, yüksek lisans öğrencisi unvanının 525, araştırma görevlisi unvanının 292, öğretim görevlisi unvanının 177, doktora öğrencisi unvanının 132, öğretmen unvanının 93, uzman unvanının 42, okutman unvanının 11, psikolojik danışman unvanının 3, müfettiş unvanının ise 2 adet makale yayınladığı görülmüştür. Dolayısıyla dergiye en fazla katkı sağlan ilk 3 unvanı doçent doktor, doktor ve yüksek lisan öğrencisi olarak sıralamak mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan ana fikirler açıklanmalı ve tartışılmalıdır. Çalışmanın bulgularına ve sonucuna uygun önerilerde bulunulmalıdır. Bununla birlikte alanyazına katkı sağlayacak, ileride yapılabilecek çalışmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

Çalışmada dergilere gönderilen makalelerin hangi kriterlerden sonra yayımlama kararının verildiği ortaya çıkarılmaya çalışılmış sonrasında da dergilerin yayın bilgileri ile ilgili belirlenen kıstaslar çerçevesinde birtakım bulgulara ulaşılması tasarlanmıştır. Araştırmada sonuç olarak, genel itibarıyla dergilerin belirlenen parametrelere uygunluk durumları için ölçütlere uyma çabası içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın önde gelen amacı eğitim bilimleri temel alanında yayımlanan akademik dergilerin yayın politikaları, makale denetim ve yayımlama kural ve uygulamalarını ortaya çıkarmak ve bu sayede bahsi geçen alandaki bilimsel dergiciliğin belirlediğimiz standartlarla ne oranda örtüştüğünü saptamaktır. Bu sayede ilgili bilim insanlarına bahsi geçen alandaki uygulamalar hakkında bilgi aktarılmış olacaktır.

Küçük, Al ve Olcay, (2008) 253 bilimsel elektronik dergi incelemiş ve çalışmalarında araştırma kapsamında dergilerin hangi dilde yayımlandıkları da tespit etmiştir. Tek dilde yayımlanan dergilerin oranı %52 ve bu dergilerin ya sadece Türkçe ya da sadece İngilizce yayımlandıkları görülmüştür. Dergilerin %39'u sadece Türkçe olarak yayımlanırken, %13'ü sadece İngilizce olarak yayımlanmaktadır. Birden çok dilde makale yayımlayan dergiler tüm

dergilerin %48'ini kapsamaktadır. Tüm yayınlar içinde iki dilde (hem Türkçe hem de İngilizce) olarak yayımlanan dergilerin oranı ise %38'dir. Çalışmanın konusu DergiPark'taki akademik dergilerin ise yayım dili Türkçe olanların oranı %6.5, İngilizce olanların oranı %22.5, Türkçe-İngilizce olanların oranı % 65, Türkçe-İngilizce-Almanca olanların oranı % 0.5, yayım dili belirtilmemiş olan dergi oranı ise %5.5'dir. Geçen zaman içerisinde yabancı dilde yayım yapma eğiliminin artışı yayınların uluslararası başarıya taşınabilecek potansiyelin de artışta olduğunu ve bu konuya önem verildiğini göstermektedir. Yine çalışmamızla örtüşen elektronik yayınların yayımlanma sıklığını aynı kaynak incelenmiş (Küçük, Al ve Olcay,2008) ve araştırma kapsamındaki dergilerin %39'u yılda dört, %13 yılda üç, %38'i yılda iki, %2'si yılda bir yayımlanmaktadır. Her ay yayımlanan beş dergi (%2) vardır. Yapılan tespitler ışığında bir çok derginin internet ortamında düzenli yayımlanmadığı sonucuna da varılmıştır. (Özdemir ve Apaydın, 2018) yayım sıklığını inceleyen çalışmada araştırma kapsamındaki dergilerin %6.28 i yılda 1, % 63.64 ü yılda 2, % 14.07'si yılda 3 kez, %14.72 yılda 4 kez , %1.3'sü yılda 6 kez yayım yaptığını tespit etmiştir. DergiPark'ta araştırma kapsamına alınan dergilerde ise yılda 1 yayım periyoduna sahip dergi oranı %5, yılda 2 kez yayımlanan dergi oranı %60.5, yılda 3 kez yayımlanan dergi oranı %16, yılda 4 kez yayımlanan dergi oranı %17, yılda 5 ve üzeri yayımlanan dergi oranı ise %1.5'tir. Ve yayınların düzenli yayımlanma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Yayım süresi aynı zamanda değerlendirme süreçlerini de direkt etkilediği için yılda fazla yayım yapan dergilerin değerlendirme süresini minimuma düşürerek acil yayım yapma ihtiyacı duyan araştırmacıların da tercih sebebi olmalarını sağlayabilmektedir.

Uluğ ve Akdağ, (2015) Selçuk İletişim Dergisinin yayına başladığı 1999 Temmuzundan 2013 Temmuzuna kadar yayımlanmış olduğu 467 makaleyi yazarları açısından incelemiş ve yazarların çoğunluğunun akademisyenlerden oluştuğunu tespit etmiştir. Dergiye katkı sağlayan yazarların unvan dağılım oranları; prof.dr. %3, doç.dr. %11, yardımcı doç.dr. %37, doktor %9, öğr. görevlisi %7, arş. gör. %27, diğer %6 'dır. En fazla dergiye katkı sağlayan akademik grup yardımcı doçent doktor ve araştırma görevlileridir. (Seymen, Maltepe ve diğerleri, 2009) araştırma kapsamında incelenen sosyal bilimler enstitüleri dergilerinde (15 adet dergi) yayımlanan toplam 2716 makalada, makale yazarlarını unvan dağılımlarına göre incelemiş yazar unvanlarının yüzde dağılımlarını şu şekilde vermiştir: İlk üç sırada %36'lık oran ile yardımcı doçent, %17'lik oran ile araştırma görevlisi, %10'luk oranla ise doçentin yer aldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalara göre en az yayım yapan yazarların %1'lik oranla okutman ve uzman statüsünde buldukları tespit etmiştir. Çalışmada DergiPark yayım platformunda değerlendirmeye alınan ilk 13 dergiden toplam 1.997 adet makalenin yazar unvanları incelenmiş 596 adet makale yazarı doç.dr. iken 586'sını doktor unvanına sahip akademisyenler almış 3. sırada ise 525 makale ile yüksek lisan öğrencilerinin yer aldığı görülmüştür. Yine aynı çalışmada (Uluğ ve Akdağ, 2015) Selçuk İletişim Dergisi'nde yayımlanan 467 makalenin, bilimsel derginin ölçütlerinden biri olan makale özetlerine yayımlanan makalelerde bakıldığında, sadece 7'sinde özet bulunmadığı tespit edilmiştir. Özeti bulunmayan dergi yılları ise; 2000, 2001 yılına aittir. Buradan yola çıkarak derginin yayım kurallarına bağlılığı çok güçlü olduğu sonucuna varılmakla beraber DergiPark'ta yayımlanan araştırma kapsamına alınan dergilerin bu kurala tamamen uyduğu görülmüştür.

Seymen, vd. (2009) araştırma kapsamındaki dergilerin %93'ünün dergi editörünün olduğu tespit edilirken, bir derginin editörünün olup olmadığı tespit edilememiştir. Benzer şekilde 14 (%93) derginin yayım kurulu bulunmaktadır. Dergilerin tamamı incelemenin yapıldığı dönem itibariyle hakemli dergi statüsünde bulunmaktadır. DergiPark'ta eğitim bilimleri temel alanında araştırma kapsamına alınan 200 adet bilimsel derginin ise 7'si (%3.5) editör belirtilmemişken 193 (% 96.5) 'ü editör sayılarını belirtmiştir.

Özdemir ve Apaydın, (2018) DergiPark yayın platformunda yer alan 463 adet dergiyi incelemiş dikkat çekici unsurları iki farklı dilde yayınlanan dergi sayısının tek dilde yayınlanan dergi sayısından fazla olması, dergilerin büyük çoğunluğunun hakem sayısının 10'dan fazla olması olarak belirtmiştir. Türkiye'de akademik yayıncılık alanında yapılmış çalışmaları yetersiz gören bu çalışma özellikle açık erişime sahip dergilerin bilimsel yeterliliklerini çeşitli niceliksel göstergeler bakımından karşılaştıran çalışmaların gerçekleştirilmesi önerisinde bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamına alınan dergilerin %40.48 i tek dille, %53.25'i iki dille, %4.11'i üç dille, %2.16 ise dört dille yayın yaptığını tespit etmiştir. Hakem sayılarını da inceleyen bu çalışmada akademik dergilerin %64.07 hakem sayısı 10 ve üstü, %3.46'sının hakem sayısı 9'dan azken dergilerin %32.47'sinin hakem sayılarını belirtmediğini tespit etmiştir. Çalışmamızda ise araştırma kapsamındaki dergilerin hakem sayısının bu sonuçla uyuşmadığını söylemek mümkündür. 9 ve altı hakem sayısı oranı %29.5 ike 9 ve üstü hakem sayısının yalnızca %2.5 oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Hakem sayısını hiç belirtmemiş olan dergi oranı ise %68'dir.

Elde edilen verilerin ışığında teknolojik gelişmelerin Türkiye'de akademik süreli yayıncılığı nicelik bakımından olumlu yönde etkilediği ve her geçen gün sayısallaşma oranının arttığı sonucuna varmak mümkündür. Yayın sayısındaki artışın aynı zamanda kalite sorunu da beraberinde getirdiği, uluslararası düzeyde kabul gören bir görüştür. Literatür incelenirken karşılaşılan pek çok kaynakta tüm dünyada sayısallaşma ile birlikte yayın kalitesinde düşüş yaşandığı, bunun temel nedenleri arasında teşvik, görevde yükselme ve ödüller nedeniyle çok sayıda yayın yapmaya yönelim olduğu, ancak değerlendirecek editör ve hakem sayısının eşit oranda artmadığı ve dolayısıyla editöryal ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yeterince sağlıklı yapılamadığı görüşüne yer verilmektedir. Benzer sorunların Türkiye'de de yaşandığı yadsınamaz bir gerçektir (Budak, Tıngöy ve Küçüksaraç, 2017). Sayısal teknolojilere adaptasyon, özellikle bilişim yapıları ve bilimsel iletişim çerçevesinde önemli bir sorunsaldır. Bilimsel yayın platformlarının hazırlanması, sürdürülebilirliği ve yeni uygulama ve tekniklere adaptasyonu, bilişim alanına hakim ve akademik süreli yayıncılık konusunda deneyimli bireylere bağlıdır. Türkiye'de akademik süreli yayıncılık, dünyadaki eğilimleri ve yönelimleri takip etmelidir. Buna bağlı olarak bu tarz çalışmaların tekrarlanması bilgilerin güncellenmesi sağlanmalıdır.

Belirli bir düzeyi yakalamış dergilerin DergiPark veri tabanında yer alması için editör, yayıncı ve DergiPark ekibine belli görevler düşmektedir. Dergiler, yayın hayatına sadece bir veri tabanında yer almak için değil, belli bir düzeyi yakalamak adına yayın politikalarını belirlemelidirler. Derginin ulaşılabilir bir web sayfasına sahip olması ve düzenli bir yayın grafiği sergilemesi görünürlüğünü artırmak için önemlidir. DergiPark açısından değerlendirildiğinde ise dergi seçim kriterlerini hem ilk defa başvuran hem de veri tabanında var olan dergiler için, hiçbir ticari kaygı barındırmadan, daha sıkı ve eşit şekilde uygulamalıdır. Dolayısıyla belli bir seviyedeki dergileri dizinlemesi sayesinde daha saygın bir konuma sahip olacağını düşünmek mümkündür.

Tüm bu bulgular, ulusal akademik dergilerin Türkiye'de ve dünyada görünürlüğü ve kullanımını artırma, bilimsel dergilerin elektronik ortamda yönetilmesini sağlayan bir sistemin yaygın ve ileri düzeyde kullanımını sağlama, akademik yayıncılığın Türkiye'de kaliteli ve standartlara uygun olarak gelişmesini sağlamaya yönelik hizmet etmektedir. Bu sürecin sırf yayın yapmak için yapılan yayın sayılarını azaltıp nitelikli yayın yapma zorunluluğu ile bilimsel verilerin bahsi geçen temiz ve güvenilir olması konusunda fayda sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu tarz çalışmalar hem dergilerin hem de veri tabanlarının düzeyini artırmaya yardımcı olmaları cihetiyle önem arz etmektedirler.

Günümüz iletişim sahasındaki gelişmeler akademik yayıncılığın, bilimsel gelişmeye olan katkısının hızla arttığını gözler önüne sermektedir. Bu ve benzeri çalışmalar ise bahsi geçen ilişkinin ne durumda olduğu ve ne gibi durumlara evrilebileceği gibi öngörülerde bulunma noktasında son derece önemlidir. Alana ışık tutan bu gibi çalışmaların kapsamı ve kriterleri artırılarak ve alternatifleri üzerinde çalışılarak alandaki başka eksiklerin giderilmesi önemli olan diğer bir konudur. Ayrıca bilimsel yayıncılığın potansiyel olanaklarını görmek akademisyenleri daha da gelişmesi yönünde düşünmeye teşvik edecektir.

Yine ilgili alanyazında Türkiye’de akademik yayıncılığa dair çalışmaların sayıca az olması sebebiyle ulusal bilim ve araştırma performanslarının tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Açık erişime sahip dergiler, bilimsel yeterlilikleri, makale kalite ölçütleri, birçok niceliksel göstergelerle kıyaslamalar ve başka değişkenler açısından değerlendirmelere tabi tutan çalışmalar yapılabilir. Benzer özellikte çalışma konferans, kongre, sempozyum bildirimleri, teknik bilgi içeren raporlar, akademik içerikli kitaplar ve Türk menşeli olup yabancı dergilerde yayınlanan makaleler vb. her biri için ayrı ayrı gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda TÜBİTAK çatısı altında yapılmış olan süreli yayın kurultaylarının sürdürülmesi ve güçlendirilmesi ile bu kongrelerde akademik yayıncılığın tartışılacağı ortamların oluşturulması Türkiye’deki bilimsel yayıncılığın gelişimine önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu tarz çalışmalar bilimsel yayın yapma davranışı konusunda rehber niteliği taşımaktadır. Yayın sayısındaki her geçen gün artış üzerine yine sorgulayıcı çalışmalar yapmak bilimsel yayın yapma politikasının eğilimlerini fark ettirecek ve tespit edilen eksiklere yönelik yapılan çalışmalar ve alınan kararlar ile yayın yapma davranışını olumlu yönde etkileyecektir.

Benzer çalışmaların Türkiye’de önemli bir konumda olan DergiPark açısından da birçok olumlu katkısı olacaktır. DergiPark projesi, bilimsel yayıncılığa yapmış olduğu onca olumlu etkiler açısından bakıldığında bir reform olarak nitelendirilmelidir. DergiPark ve benzeri akademik veri tabanı oluşturma gayretlerinin ulusal bilim politikamızı şekillendirici bir özellik taşıması, ulusal çıkarlar gözetilerek korunmasını ve geliştirilmesini gerektirir (Tamer, Övgün, Yalçıntaş, 2020). Dolayısıyla Dergipark’ın dergi seçim kriterlerini, hem ilk defa başvuran hem de yayın hayatına devam eden dergiler için daha sıkı ve tüm dergiler için eşit şekilde uygulaması sayesinde belli bir düzeydeki dergileri kabul ederek daha saygın bir konuma sahip olması sağlanacaktır.

Dergi standartlarının önemi, dijital ortamlardan vazgeçemediğimiz bu çağda ve bu şartlara paralel olarak bilimsel iletişimdeki önemi her geçen gün artmaktadır. Standartlaşma çalışmalarının esas ve temel amacı dergilerin kalite ve niteliğini artırmaktır. DergiPark platformu üzerinden Türkiye’deki standartlaşma planlarının ne durumda olduğuna dair yapılan bu çalışmaların kapsamlarının genişletilerek alana daha fazla katkı sağlanmalıdır. Akademik yayıncılığın günümüz durumuna yönelik betimleyici araştırmalar, geleceğine ilişkin daha net düşünme ve öngörülerde bulunma çabalarına katkıda bulunacak ilk adımlar statüsünde değerlendirilmeli ve bu yönde daha fazla yayın yapılmalıdır.

Gelecekte sınırsız veri saklama potansiyeliyle, kaynağa doğrudan yönlendiren atıf sistemleri, görüşmelerin videoları, anket dökümanları vb. materyallerin ekte sunulması gibi teknolojilere ulaşmak mümkün olabilecektir (Dönmez, Yurdakul, Taşmurat, 2020). Dolayısıyla bu öngörülerle ilgili yerinde değerlendirmelerde bulunmak, yeni gelişmeleri olumlu olumsuz tüm yönleriyle ele alabilmek bu günkü değişimi en iyi şekilde anlamakla mümkün olabilecektir. Bu çalışma bahsi geçen gereksinimi karşılayarak alana katkı sağlayacak çalışmalara zemin oluşturabilecek potansiyele sahiptir.

Ancak bu araştırmanın sayıtlıları ve sınırlılıkları dikkate alındığında, yukarıdaki değerlendirmelerin yalnızca DergiPark'taki bir kısım akademik dergileri ve çalışmanın kendi problemlerini yansıttığı göz önünde bulundurulmalıdır. Daha geniş kapsamlı ve ölçütlü araştırmalara gerek duyulduğu açıktır. Bu doğrultuda özellikle bilimsel dergilerle ilgili karşılaştırmalı incelemeler de yine Türkiye'deki bilimsel yayın ortamının nitelik ve niceliksel analizi ve yeterliliği konularında önemli sonuçları ortaya koyabileceği düşünülebilir. Bu araştırmanın bahsi geçen gereklilikleri gözler önüne sermede kendisinden sonra yapılabilecek çalışmalara ışık tuttuğu söylenebilir. Gelecek çalışmalar, özellikleri, farklı boyutları ve daha büyük örneklem kitleleri ile incelenbilirse elde edilen sonuçların genellenebilirliğine ve ilgili alanyazına değerli katkılar sağlanabilecektir.

Akademik dergiler içerisinde hakem denetimli olduğunu beyan edenlerin, hakem denetimli dergi olma kıstaslarına ne ölçüde uyduklarını ortaya çıkaran çalışmalar yapılabilir. Çalışma bir dergi üzerinden süreçsel gelişimini analiz eden nitelikte alana ışık tutabilir. Bu sayede yazar, editör ve imtiyaz sahipleri için tüm yayın süreci daha derli toplu ve somut verilerle sunularak sürecin gelişimine farklı bir açıdan da katkı olunabilir.

Önerilen tüm bu araştırmalar, Türkiye'de bilimsel paylaşım, iletişim ve gelişimin ilerlemesine dair müspet ve büyük adımlar atılmasına rehber niteliğindedir. Bilimsel dergilerin niceliksel göstergelerin analiz edilerek elde edilen sonuçların düzenli tekrarlanması ve sonraki çalışmalarda farklı veri tabanları ve farklı alanlarda yer alan çalışmaların incelenmesi mukayese imkanı sunacak, güncel eğilimlerin takibini sağlayacak ve alanda yaşanan gelişimi gözler önüne serme bakımından oldukça faydalı olacaktır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Bu çalışmada etik kurul onayı gerekmemektedir.

Kaynakça

- Al, U.(2008). *Türkiye'nin Bilimsel Yayın Politikası: Atıf Dizinlerine Dayalı Bibliyometrik Bir Yaklaşım*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Budak Y.,Tıngay Ö., Küçükşarap H. (2017). Sayısal Ortamlar ve Yayıncılığın Dönüşümü Bağlamında Türkiye’de Akademik Süreli Yayıncılık. *Online AcademicJournal of Information Technology*, Özel Sayı, 8(30).
- Çetinkaya, R. (2019). Eğitimde Bilimsel Yayın Etiğine Büyüyen Tehdit: Sahte Dergiler ve Kongreler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:50, 548-576.
- Kıyak S. (2019). Bilimsel Yayın. E-Dergi Yayıncılığı ve Türkiye Heteroptera Dergisi, 1(3).
- Küçük, E., M., Al, U., Olcay, E.,N. (2008). Türkiye’de Bilimsel Elektronik Dergiler. *TürkKütüphaneciliği Dergisi*, 22(3), 308-319.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. (2012). Türkiye’de Akademik Açık Dergi Yayıncılığı ve Atatürk Üniversitesinde Açık E-Dergi Uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 47, 355-369.
- Seymen, O., Maltepe, S., Çonoğlu, S., Yılmaz, G., Şahin, B., Tetik, N., Köroğlu, Ö., Akyol, G. (2009). Türkiye’de Yayımlanan Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergilerinin Profili: Marmara ve Ege Bölgesi Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), s.281-301.
- Sezen, U., Soydal, İ. (2012). Türkiye’nin Bilimsel Yayınlarının Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi, Ankara.
- Tamer, Y. H., Övgün B., Yalçıntaş A. (2020). Akademik Büyük Veri ve Bilimsel Bilgi Üretimi: DergiPark Örneği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 93-110.
- Ulu, S., Akdağ, M. (2015). *Yayımlanan Hakem Denetimli Makalelerin Bibliyometrik Profili: Selçuk İletişim Dergisi Örneği*, 9(1), 5-21.
- Vurucu, İ. (2019). Bilimsel Araştırma-Yayın Etiği ve Akademik Teşvik. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 23(8), 247-295.
- Yenikurtuluş, H. (2007). Üniversite Kütüphanelerinde Elektronik Bilgi Kaynaklarına Dayalı Yararlandırma Hizmeti: İstanbul Bilgi Üniversitesi Kütüphanesi Uygulama Örneği (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.



Evaluation of Teacher's Opinions About the Competency Levels of School Administrators¹

Naci Ufuk YÜKSEKLİ² Veysel OKÇU³

To cite this article:

Yüksekli, N. U. ve Okçu, V. (2022). Evaluation of teacher's opinions about the competency levels of school administrators [Okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(21), 291-322. DOI: 10.55605/ejedus.1095814

Research article

Received: 2022-03-30

Accepted: 2022-05-31

Abstract

School administrators are primarily responsible for transforming schools into successful educational institutions. School administrators need to have a number of competencies in order to achieve this goal. The aim of the study is to determine the proficiency levels of school administrators according to teachers' opinions. Mixed method was used in the research. The study group of the research; In the 2018-2019 academic year, a total of 417 teachers were formed in Siirt, 402 of whom were selected by simple random method for quantitative study and 15 teachers selected with sampling maximum diversity for qualitative study. In the quantitative dimension of the study, the school administrators' competency scale was used. As a result of the research, it was determined that the competencies of school administrators were at a good level. When the sub-dimensions are examined; It has been determined that the highest level of competence in quantitative research is humanistic competence, and in qualitative research, technical competence. In addition, teachers' views on the competencies of school administrators differed according to the variables of working time with the current school administrator and being a member of the same union with the school administrator.

Keywords: Teacher, school administrator, administrator competencies

¹ This article was produced from the master's thesis of Naci Ufuk YÜKSEKLİ under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Veysel Okçu at Siirt University.

² Teacher, yukseklifuk@gmail.com, Master Student of Social Sciences Institute  [0000-0002-6727-5696](https://orcid.org/0000-0002-6727-5696)

³ Assoc. Prof. Dr. veysel.okcu56@gmail.com, Siirt University Education Faculty  [0000-0003-3807-](https://orcid.org/0000-0003-3807-506X)





Okul Yöneticilerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi⁴

Naci Ufuk Yüksekli⁵

Veysel OKÇU⁶

Atf için:

Yüksekli, N. U. ve Okçu, V. (2022). Evaluation of teacher's opinions about the competency levels of school administrators [Okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(21), 291-322. DOI: 10.55605/ejedus.1095814

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022-03-30

Kabul Tarihi: 2022-05-31

Öz

Okulları başarılı eğitim kurumlarına dönüştürmede birinci derecede sorumlu olan kişiler okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin bu hedefe ulaşabilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 öğretim yılında Siirt'te bulunan, nicel çalışma için basit seçkisiz yöntemle seçilen 402 öğretmen, nitel çalışma için maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 15 öğretmen olmak üzere toplamda 417 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticileri yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış soruları kapsayan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde; nicel araştırmada en yüksek düzeyde çıkan yeterlik türünün insancıl yeterlik, nitel araştırmada ise teknik yeterlik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri mevcut okul yöneticisi ile çalışma süresi ve okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, okul yöneticisi, yönetici yeterlikleri.

⁴ Bu makale Naci Ufuk YÜKSEKLİ tarafından Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Doç. Dr. Veysel OKÇU'nun danışmanlığında hazırlanan, "Okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi" başlıklı tezden üretilmiştir.

⁵ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, yuksekliufuk@gmail.com, 0000-0002-6727-5696

⁶ Doç. Dr., veysel.okcu56@gmail.com, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi 0000-0003-3807-506X

Giriş

Okullar, koşullara bağlı olarak öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerini sağlama adına gerekli tüm şartları en uygun biçimde tasarlayan ve bunu resmi olarak yerine getiren eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumlarını, belirlenen amaçlar doğrultusunda yaşatmada ve daha nitelikli bir eğitim hizmeti sağlamada birincil derecede sorumlu olan kişi ya da kişiler ise okulun yöneticileridir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yakın ve uzak hedefleri ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin çalışmalarını öğretmen ve öğrencilere aktarma, okulda rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesini sağlama, eğitim öğretim faaliyetlerini tam ve eksiksiz devam ettirebilme, okulun tüm unsurlarının güvenliğini sağlama, paydaşlarla kuracağı ilişki sayesinde okulu fiziki ve sosyal anlamda geliştirme ve okulda mevzuatı uygulama vb. gibi kilit rolleri bulunan okul yöneticilerinin başarısı, sahip olunan yönetici yeterlikleri ile ilişkili olduğu bilinmektedir.

Yoğun ve hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz koşullarında, okul yöneticilerini daha karmaşık ve çeşitlendirilmiş görevlerin beklediği bilinen bir gerçektir (Harris, 2002). Günümüzde yaşanan hızlı değişime ve gelişime uyum sağlayabilme adına okul yöneticilerinin de rolleri her geçen gün daha karmaşık ve sorunlu hale gelmektedir (Barth, 1990). Bu nedenle, okul yöneticilerinin gelişmekte olan yeni bilgi ve becerilere olan talebi giderek artmakta, farklı alanlarda yeterliklere sahip olmaları beklenmekte ve sahip olunması gereken yeterliklere ise her geçen gün yenileri eklenmektedir (Thomson ve Wendt, 1995).

Okul yöneticileri, örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesinde, okulun akademik başarısında ve okuldaki tüm paydaşların birbiriyle uyumlu ve sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde en temel unsurların başında gelmektedir (Okçu, Ergül ve Ekmen, 2020). Aksoy (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin yeterli olması ile okulun başarılı olması arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, başarılı, becerikli, yetenekli, yetiştirilmiş ve yeterli okul yöneticilerinin etkili okullar oluşturduğu da vurgulanmaktadır.

Alanyazında okul yöneticilerinin, öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ama önemli bir etkisinin olduğunu yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Berkovich ve Eyal, 2018; Hallinger, 2003; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood ve Sun, 2012; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Okul yöneticileri, okulun yönetiminden ve başarısından, öğretim programının ve öğrenmenin gerçekleşmesinden birinci derecede sorumlu görülen kişilerdir. Bu nedenle okulun başarı ya da başarısızlığı, bir anlamda okul yöneticisinin başarı ya da başarısızlığıyla açıklanır (Şişman ve Turan, 2002). Okul yöneticileri, aynı zamanda tüm işgörenler arasında iletişimi, fikir paylaşımını ve etkili uygulamaları gerçekleştiren kişilerdir.

Okul yöneticiliği zor iştir (Turan, Açıkalin ve Şişman, 2007). Okulun hedeflerinin uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için okul yöneticisi, madde ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak okul yönetim süreçlerini ve kuramlarını iyi bilmelidir. Aynı zamanda okuldaki tüm işgörenleri okulun hedeflediği amaçlara ulaştırabilmek için okul yöneticisi, eğitim yönetimi alanında ve davranış bilimleri konusunda donanımlı olmalıdır. Örneğin etkili bir okul yöneticisi, olayları iyi muhakeme etmeli, karar verme sürecinde aktif ve net olmalı ayrıca başkalarının saygınlığını da kazanmalıdır (Katz, 1955).

Uzun yıllardan beri okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik Türkiye'de olumlu yönde girişimler olmasına rağmen eğitim/okul yöneticiliği kadrolarına atama konusunda sağlam bir gelenek ve standartların oluşturulup sürdürülmemesi (Şişman ve Turan, 2002), eğitim-okul yöneticisi yetiştirme programlarında ortak bir eğitim yöntemi kuramının olmaması (Büte ve Balcı, 2010), Eğitim-okul yöneticiliğinin meslekleşme sorununun temel nedeninin

"Meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışıdır (Çelikten, 2004). Bu anlayışın yansıması olarak, eğitim/okul yöneticisi yetiştirmeye gereken önemin verilmemektedir. Yönetici seçme ve yerleştirme politikalarında sürekli değişimin olması vb. birçok nedenlerden dolayı tam anlamıyla okul/eğitim yöneticiliği alanı, öğretmenlik mesleğinin üzerine inşa edilen bir uzmanlık alanı olarak toplumda hak ettiği komumda değildir (Okçu, 2011).

Okul yöneticisi olarak görev yapan bireylerin vazifelerini etkili bir şekilde sergileyebilmeleri için görevlerinin getirdiği teknik, pedagoji vb. uzman bilgi, beceri ve niteliğine sahip olmaları gerekmektedir (Boyacı, 2020). Günümüzde okulların daha nitelikli bir şekilde yönetilebilmesi için, okul yöneticilerinin mesleki yönden iyi yetişmiş, nitelikli, uzman bilgisine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticileri bu doğrultuda teknik yeterlikler, insancıl, kavramsal ve teknolojik yeterlikler vb. olmak üzere birçok yeterliklere sahip olmalıdır.

Okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili yapılan literatür taramasında (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Artul, 2004; Ayyıldız, 2020; Başar, 2000; Bursalıoğlu, 2019; Erdoğan ve Küçüksüleymanoğlu, 2019; Karadağ, 2011; Katz, 1955; Kennedy, 1990; Kurt, 2019; Özan, Nanto ve Öztürk, 2020; Öztürk, 2019; Peker, Selçuk, Doğru, Coşkun ve Uslu, 2011; Sevinç, 2017; Tepe, 2017; Topluer, 2008; Uslu, 2013; Yalçın, 2019; Walker, 1985) yapılan birçok yer almaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerine (Çakır, 2020; Çetin, 2008), liderlik yeterliklerine (Memişoğlu, 2004 ve Rouss, 1993), yöneticilik becerilerine ve özelliklerine (Avcı, 2015; Şahan, 2018) ve yönetim davranışlarına (Hallinger ve Murphy, 1985; Kaya, 1993) ilişkin araştırmaların yapıldığı gözlenmektedir.

Yapılan bu araştırmada ise okul yöneticilerinin yeterliklerini hem nitel hem de nicel araştırma yapmak suretiyle bu konuda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yönetici yeterlikleriyle ilgili literatüre katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Buna ilaveten, okulları başarılı kurumlara dönüştürebilecek en güçlü etki ve potansiyele sahip kişilerden biri okul yöneticisi ve bir diğeri ise okulların akademik başarısında önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerdir. Okul yöneticileri öğretmenleri doğrudan etkilemekte ve onlardan da etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmen görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirmenin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin, hem daha nitelikli bir eğitim-öğretim süreci yürütme adına okul yöneticilerine hem de okul yöneticilerini seçme ve atama süreçlerinde politika yapıcılara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yeterlik, bireyin kendisinden beklenen rollere uygun davranışları sergileme derecesidir (Açıkalın, 2016). Yeterli olmak, belli işlemleri karşılayabilecek gerekli bilgi veya beceri ya da hem bilgi, hem de beceri sahibi olmaktır (Bursalıoğlu, 1991). Yönetici yeterlikleri ise, örgütün ulaşmak istediği hedefler için yöneticilerden beklenen bilgi, beceri ve davranışlardır. Yönetim biliminde ortaya çıkan değişikliklere göre bu yeterlilikler de değişiklik gösterebilmektedir (Gökçe, 2008). Katz (1955) etkili yöneticilik yeterliklerini teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç temel yeterlik alanına dayandırmıştır. Bu sınıflandırma eğitim yönetimi çalışmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sevinç (2017) ise yapmış olduğu çalışmada, Katz'ın (1955) belirlemiş olduğu yönetici yeterliklerine ilave bir boyut olan teknolojik yeterlikleri eklemiştir. Bu bağlamda Aslanargun ve Bozkurt'ta (2012) küreselleşme, modernleşme, teknolojik gelişmeler, geleneksel toplumdaki uzaklaşma ve eğitime yönelik talebin artması gibi faktörlerden dolayı eğitim/okul yöneticilerinin geleneksel anlamda ifade edilen yönetim becerilerine yenilerini eklemeye zorunluluğunun olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmada yer alan yönetici yeterlik alanları ve özellikleri sırasıyla şöyledir:

Teknik Yeterlik; teknik becerileri, eğitim yöntem ve süreçlerini, prosedürleri, uzmanlık bilgisini, analitik beceriyi ifade eder (Katz, 1955). Buna ilaveten, okulun bakım ve onarımı gibi fiziksel çalışmalarını, sigorta, bütçe, muhasebe çalışmaları gibi finans işlemlerini, okuldaki eşgüdümü sağlama, danışmanlık ve denetim gibi okulun yapısı ve politikalarını etkin sürdürmeyi içerir (Bursalıoğlu, 1991). İnsancıl Yeterlik: insan becerisi, yöneticinin bir grup üyesi olarak etkili bir şekilde çalışma ve liderlik ettiği ekip içinde işbirliğine dayalı çaba oluşturma yeteneği olarak ifade edilir (Katz, 1955). İnsancıl yeterlikler, daha çok işgören merkezli çalışma yürütülen bu alanda, kişiler arası koordinasyonu sağlama, işgörene rehberlik hizmeti sunma, problem esnasında aralarında çıkan çatışmaları yatıştırma ve istenilen davranış için işgörenleri motive etme etkinliklerini içerir (Başaran, 2000). Kavramsal yeterlikler: okul yöneticilerinin okulu bütünleyen tüm parçaları anlama, okulu bulunduğu toplum ve eğitim sistemi içerisinde görebilme, alanda meydana gelen değişiklikleri takip etme gibi olduğu okulun eğitim durumunu bu kavramsal bakış açısı ile ifade etme yeteneğidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2008). Bu yeterlik alanı, yöneticinin örgütü analiz etme, yönetsel işlerle ilgili ortaya çıkan sorunları tespit etme ve çözebilme, verileri toplayarak bu sorunları tahlil edebilmeyi içerir. Ayrıca okulun tüm paydaşlarla karşılıklı etkileşim içerisinde olmasını sağlama ve eğitim alanındaki kavramsal gelişimleri de takip etme durumlarını içermektedir (Erdoğan, 2003). Bir kurumun genel başarısı, yöneticilerin eğitim politikasına ilişkin kararlarını oluşturma ve uygulama konusundaki kavramsal yeterlik becerilerine bağlıdır (Katz, 1955). Teknolojik yeterlik: Bilgi ve iletişim kavramları ile barışık olmayı, donanımları etkin kullanabilmeyi, teknolojik gelişmeleri özümsemeyi, yeniliklere ayak uydurmayı, okulun teknolojisini geliştirmeyi ve bunu okuldaki tüm hizmet alanlarına yayılmasını sağlama becerisini içerir (Sevinç, 2017). Bu yeterlik alanında, okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojileri ile ilgili temel becerilere sahip olması, teknolojik alt yapı için kaynak oluşturabilmesi, okullarında teknolojik vizyon oluşturma gibi yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Turan, 2002).

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlikleri hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticinizin yüksek / olumlu gördüğünüz yeterlikleri nelerdir?
3. Okul yöneticinizin düşük / olumsuz gördüğünüz yeterlikleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin yeterlik düzeyleri öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında, araştırma problemine genellenebilir sonuçlar sunan nicel veriler ile probleme yönelik daha detaylı bir anlayış sağlayarak tüm hikâyenin anlatılmasına fırsat tanıyan nitel verilerin bir arada yer aldığı (Balcı, 2010; Creswell ve Clark, 2011) karma desenin kullanılması tercih edilmiştir. Tashakkori ve Creswell (2007) karma desen araştırmasının amacını, aynı araştırma içinde nitel ve nicel yaklaşımlarını ve yöntemlerini kullanarak; verilerin toplandığı, analizlerinin yapıldığı, bulguların çıkarıldığı, geleceğe dair tahminlerin olduğu çalışma olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada da nicel ve nitel veri toplama süreçleri eş zamanlı olarak yürütüldüğü için araştırmanın deseni; yakınsayan paralel deseni şeklindedir. Yakınsayan paralel desen farklı araştırmalarda; eş zamanlı desen, birleşik desen ya da çeşitleme deseni olarak ifade

edilebilmektedir (Morse ve Niehaus 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma problemine cevap verebilecek ve problemin derinliklerine inebilecek her yöntem araştırmacı için süreci eşit derecede destekleyen önemli unsurlardır. Tek bir konu üzerine belli sonuçlar elde etmeyi amaçlayan bu yaklaşımda, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve ardından ortak bir platformda iki veri kümesinin yakınsayan ve ayrışan taraflarına değerlendirilerek birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2011; Terrell, 2012). Bu sistemde yapılan araştırmalarda nicel ve nitel yöntemler eşit orana sahiplerdir. Yani bir yöntem diğerine göre daha öncelikli değildir. Bu yüzden araştırma soruları her iki deseni de aynı ağırlıkta ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Çalışma Grupları

Tablo 1. Nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri açısından dağılımları

Değişken	Düzy	F	%
Cinsiyet	Kadın	171	42.5
	Erkek	231	57.5
Mesleki kıdem	1-4 yıl	124	30.9
	5-8 yıl	140	34.8
	9-12 yıl	63	15.7
	13 yıl ve üzeri	75	18.6
Öğrenim durumu	Lisans	283	70.3
	Lisansüstü	119	29.7
Mevcut okul yöneticisi ile çalışma süresi	1-4 yıl	113	28.2
	5-8 yıl	186	46.2
	9 yıl ve üzeri	103	25.6
Okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu	Evet	240	59.7
	Hayır	162	40.3
Toplam		402	100

Araştırmaya katılanların 171'i kadın, 231'i erkek öğretmendir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 124'ünün 1-4 yıl arası, 140'ının 5-8 yıl arası, 63'ünün 9-12 yıl arası, 75'inin ise 13 yıl ve üzeri oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim durumları incelendiğinde; 283'ünün lisans, 119'u lisansüstünden mezun oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile çalışma süresi değişkenine göre ise katılımcıların 113'ünün okul yöneticileri ile çalışma süresi 1-4 yıl arasında, 186'sının 5-8 yıl arasında, 103'ünün ise 9 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 240'ının okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye oldukları, 162'sinin ise okul yöneticileri ile aynı sendikalara üye olmadıkları tespit edilmiştir.

Nicel araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Siirt il merkezindeki 53 ilkokul (672 öğretmen), 39 ortaokul (818 öğretmen) ve 33 lisede (721 öğretmen) görev yapan toplam 2211 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz random yöntemiyle seçilen 13 ilkokul (109 sınıf öğretmeni), 11 ortaokul (152 branş öğretmeni) ve 11 lise (141 branş öğretmeni) eğitim kademelerinde görev yapan toplam 402 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 2. Nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri açısından dağılımları

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Mevcut Okul Yöneticileri ile Çalışma Süresi	Okul Yöneticileri ile Aynı Sendikaya Üyesi Olma	Öğretim Kademeleri	Öğretmen Alanları
Ö1	Kadın	13 yıl ve üzeri	Lisans	9 yıl ve üzeri	Var	Lise	Sözel Bilimler
Ö2	Erkek	5-8 yıl	Lisans	5-8 yıl	Yok	Ortaokul	Sayısal Bilimler
Ö3	Erkek	13 yıl ve üzeri	Lisans	9 yıl ve üzeri	Var	Ortaokul	Sayısal Bilimler
Ö4	Kadın	1-4 yıl	Lisansüstü	1-4 yıl	Var	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö5	Kadın	5-8 yıl	Lisans	5-8 yıl	Var	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö6	Erkek	9-12 yıl	Lisansüstü	9 yıl ve üzeri	Yok	Lise	Sayısal Bilimler
Ö7	Erkek	5-8 yıl	Lisans	5-8 yıl	Var	Ortaokul	Sayısal Bilimler
Ö8	Kadın	1-4 yıl	Lisansüstü	1-4 yıl	Yok	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö9	Erkek	5-8 yıl	Lisans	5-8 yıl	Var	Lise	Sözel Bilimler
Ö10	Kadın	5-8 yıl	Lisansüstü	5-8 yıl	Yok	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö11	Erkek	5-8 yıl	Lisansüstü	5-8 yıl	Var	Ortaokul	Sayısal Bilimler
Ö12	Erkek	1-4 yıl	Lisansüstü	1-4 yıl	Yok	Ortaokul	Sözel Bilimler
Ö13	Erkek	5-8 yıl	Lisans	5-8 yıl	Var	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö14	Kadın	1-4 yıl	Lisansüstü	1-4 yıl	Yok	Lise	Sözel Bilimler
Ö15	Kadın	1-4 yıl	Lisansüstü	1-4 yıl	Yok	Lise	Sözel Bilimler

Nitel araştırmanın çalışma grubu Siirt il merkezinde görev yapan sınırları içerisinde bulunan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların 7'si kadın, 8'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'inin 1-4 yıl arası, 7'sinin 5-8 yıl arası, 1'inin 9-12 yıl arası, 2'sinin ise 13 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'sinin öğrenim durumu lisans, 8'inin ise lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin 2'sinin okul yöneticileri ile çalışma süreleri 1-4 yıl arasında, 7'sinin 5-8 yıl arasında, 6'sının ise 9 yıl ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 7'sinin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliği bulunmamakta, 8'inin ise okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 5'i ilkokul, 5'i ortaokul ve 5'i ise lise kurumlarında görev yapmaktadır. Son olarak da araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i sınıf öğretmeni, 5'i sayısal bilimleri alanından ve 5'i de sosyal bilimler alanından seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel bölümünde okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerini belirlemek için Katz'ın 1955 yönetici yeterlikleri çalışmasının temel alındığı, Sevinç ve Arslan (2019) tarafından okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek

kullanılmıştır. Katz'ın (1955) üç boyutuna (teknik yeterlik, insancıl yeterlik ve kavramsal yeterlik) ek olarak, teknolojik yeterlikler boyutu da eklenmiştir. Böylelikle farklı bir yeterlik alanı oluşturulmuş ve diğer yeterlik alanlarına dâhil edilmiştir. 50 maddenin olduğu ölçekte madde derecelendirmeleri; “yok=1”, “az=2”, “orta=3”, “çok=4” ve “tam=5” şeklinde düzenlenmiştir. Sevinç ve Arslan (2019) tarafından geliştirilen bu ölçek; iki bölüm, 50 madde ve yönetici yeterlikleri ifadelerini içeren dört boyuttan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin yeterlik düzeyi ölçeğinde iç tutarlılık Cronbach's alpha (α) katsayısı kavramsal yeterlikte .89, teknik yeterlikte .92, insancıl yeterlikte .91 ve teknolojik yeterlikte ise .95'dir. Ölçeğin toplam maddeleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi neticesinde ise KMO değeri .910 ve Bartlett's değeri ise .000 çıkmıştır. Bu dört faktörlü olan ölçek, toplam varyansın %69,598'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçek, geçerli ve güvenilir bir yapı olduğu belirlenmiştir (Sevinç ve Arslan, 2019). Yapılan bu çalışmada ise, okul yöneticilerinin yeterlik düzeyi ölçeği ile ilgili Cronbach's alpha hesaplamaları sırasıyla kavramsal yeterlik .95, teknik yeterlik .96, insancıl yeterlik .97, teknolojik yeterlik .97 ve genel toplam olarak .98 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise, gerekli olan veriler araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış soruları kapsayan görüşme formuyla toplanmıştır. Formda yer alan sorular hazırlanmadan önce alanyazın taranmış ve konu ile ilgili önemli hususlar belirlenmiş olup ayrıca öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde de uzman geçerliğini belirlemek için görüşme formu soruları anlaşılabilirliği ve uygunluğu bakımından beş alan uzmanı tarafından incelenmiş ve nihayetinde form oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul yöneticinizin yüksek/olumlu gördüğünüz yeterlik düzeyleri nelerdir?
2. Okul yöneticinizin düşük/olumsuz gördüğünüz yeterlik düzeyleri nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veri toplama aracı, örneklem grubundaki giren öğretmen araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Demografik değişkenlere göre dağılımların belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır. Ölçeklerin boyutlarına ait madde toplamları ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümü verilerinin analizinde ise, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılarak, veriler kodlanmış, kodlara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış, son olarak bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizi, bir ya da birden fazla görüşmenin içindeki kelimeleri, cümleleri, kavramları ve ifadeleri belirlemek için kullanılır (Kızıltepe, 2015). Analiz sürecinde öncelikle, görüşüne başvuru alan öğretmenlere demografik bilgilerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırma bulguları, araştırmacı tarafından görüşme soruları temele alınarak analiz edilmiş, elde edilen bilgiler incelenerek alt problemlere uygun anlamlı bölümlere ayrılmış ve kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiştir. Kodlar ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplanmış ve kodlarda vurgulanan kavramların/cümlelerin hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Kategorilere göre, öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplarla görüşülen her bir öğretmen için görüşme formu kodlama anahtarı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...) yapılmıştır. Tanımlanan veriler doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir. Nihayetinde de bulgular yorumlanmıştır.

2.5. Etik kurul izni

T.C. Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 05.04.2021 tarihli yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

3. Bulgular

Nicel ve nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

3.1.Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Okul yöneticilerinin yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek için betimsel istatistikler uygulanmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular (N=402)

Boyutlar	\bar{X}	SS	Algı Düzeyi
Kavramsal Yeterlik	3.72	.97	Üst düzey
Teknik Yeterlik	3.78	.97	Üst düzey
İnsancıl Yeterlik	3.79	.97	Üst düzey
Teknolojik Yeterlik	3.75	.97	Üst düzey
Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri (Toplam)	3.76	.96	Üst düzey

Okul yöneticilerinin yeterliklerinin alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, insancıl yeterliklerin (çok) en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.79$) olduğu, buna karşılık kavramsal yeterliklere ilişkin görüşlerin ise en düşük düzeyde ($\bar{x}=3.72$) olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlara ilişkin görüşler sırasıyla; teknik yeterlikler ($\bar{x}=3.78$) ve teknolojik yeterlikler ($\bar{x}=3.75$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca genel olarak okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri dikkate alındığında ise, yine üst düzeyde olduğu görülmektedir.

3.1.1. Okul Yöneticilerinin Kavramsal Yeterlik Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aşağıdaki Tablo 4’de okul yöneticilerinin kavramsal yeterlik alt boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin kavramsal yeterlik alt boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS
1.Kavramsal Yeterlik	1	Faaliyetleri planlama ve denetleme	3.71	0.92
	2	Yöneticilik ve eğitimle ilgili araştırma sonuçlarını uygulamalara yansıtma	3.64	0.93
	3	Araştırmaların mantıksal yorumlarını ve uygulamalarını yapma	3.67	0.99
	4	Örgütün ve üyelerinin öncelikli ihtiyaçlarını belirleme	3.69	1.03
	5	Yönetici konumunda olduğundan etkili liderlik özelliklerini gösterme	3.79	0.99
	6	Örgüt ve üyeler için benimsediği beklentileri açıkça betimleme	3.80	0.97
	7	Yöneticilikle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olma	3.76	0.95
	8	Özel durumlara uygun olan liderlik stillerini belirleme ve kullanma	3.74	0.97
	9	Amaçlara ulaşmak için personelin bir grup olarak çalışmasını koordine etme	3.76	0.98
	10	Kısa vadeli hedefler geliştirme	3.60	0.96
Toplam			3.72	0.96

Okul yöneticilerinin kavramsal yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Örgüt ve üyeler için benimsediği beklentileri açıkça betimleme” ($\bar{x}=3.80$) ve “Yönetici konumunda olduğundan etkili liderlik özelliklerini gösterme.” ($\bar{x}=3.79$) ifadeleri olduğu görülmektedir. En az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Kısa vadeli hedefler geliştirme.” ($\bar{x}=3.60$) ve “Yöneticilik ve eğitimle ilgili araştırma sonuçlarını uygulamalara yansıtma.” ($\bar{x}=3.64$) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.2. Okul Yöneticilerinin Teknik Yeterlik Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aşağıdaki Tablo 5’de okul yöneticilerinin teknik yeterlik alt boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin teknik yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS
2. Teknik Yeterlik	11	Evrak kayıtları tutma	4.02	0.97
	12	Kurumla ilgili raporlar hazırlama	3.92	0.97
	13	Kadrosu ile birlikte hareket etme	3.84	0.98
	14	Yazılı iletişimi etkili bir şekilde sağlama	3.87	0.98
	15	İhtiyaçlar doğrultusunda personelin eğitim almasını sağlama	3.67	0.97
	16	Çalışanları denetleme	3.83	0.97
	17	Tüm üyelerin önemli katkılar sağlayabileceği bir örgüt iklimi oluşturma	3.65	0.97
	18	İlgi çekici ve etkili sözlü sunumlar yapma	3.53	0.97
	19	Riskle baş edebilme	3.64	0.97
	20	Örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli (insan ve mali) kaynakları belirleme	3.76	0.97
	21	Örgüt için uzun vadeli hedefler geliştirme	3.67	0.97
	22	Farklı özelliklere sahip birçok insanı idare etme	3.74	0.97
	23	Kurum paydaşlarını gerektiğinde bilgilendirme	3.87	0.97
	24	Diğer kuruluşlar ile olan ilişkileri koordine etme	3.84	0.97
	25	Stres altında bile etkili bir şekilde görevini yerine getirme	3.70	0.97
	26	Etkinliklerin düzenlenmesinden önce ilgilileri bilgilendirme	3.83	0.97
Toplam			3.78	0.97

Okul Yöneticilerinin teknik yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Evrak kayıtları tutma.” (\bar{x} =4.02) ve “Kurumla ilgili raporlar hazırlama.” (\bar{x} =3.92) ifadeleri olduğu görülmektedir. En az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “İlgi çekici ve etkili sözlü sunumlar yapma.” (\bar{x} =3.53) ve “Riskle baş edebilme” (\bar{x} =3.64), ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.3. Okul Yöneticilerinin İnsancıl Yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Maddelere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aşağıdaki Tablo 6’da okul yöneticilerinin insancıl yeterlik alt boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin insancıl yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{X}	SS
3.insancıl Yeterlik	27	Pek çok durum için uyum sağlama yeteneğine sahip esnek biri olma	3.72	0.97
	28	Hayata dair olumlu bir bakış açısına sahip olma	3.88	0.97
	29	Karşısındakini dinleyip iletmeye çalıştığı mesajı doğru bir şekilde analiz etme	3.79	0.97
	30	Çalışanlar inanç ve güvenlerini kaybetmiş olsa bile güven, iyimserlik ve coşku gösterebilme	3.68	0.97
	31	Çatışma ve hayal kırıklıklarına karşı kişisel soğukkanlılığını ve kontrolünü koruma	3.76	0.97
	32	Kendine ve başkalarına saygı gösterme	3.95	0.97
	33	Dürüst ve güvenilir biri olma	3.99	0.97
	34	İnsanların karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için onlara yardımcı olma	3.85	0.97
	35	Okul çalışanlarının duygularını anlamaya çalışma	3.66	0.97
	36	Toplum hizmetlerinde (eğitim, sosyal, kültürel vs.) yaşlarına bakmaksızın bireylere yardım etme	3.83	0.97
	37	Açıklamalarda bulunmadan önce personelin tutum ve ilgilerini hesaba katma	3.65	0.97
	38	Faaliyetleri duyurmadan ve açıklamalar yapmadan önce paydaşların tutum ve ilgilerini hesaba katma	3.69	0.97
	39	Kurumun etkinliklerini toplumsal beklentiler yönünde yönlendirme	3,76	0.97
Toplam			3.79	0.97

Okul yöneticilerinin insancıl yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Dürüst ve güvenilir biri olma” ($\bar{x}=3.99$) ve “Kendine ve başkalarına saygı gösterme.” ($\bar{x}=3.95$) ifadeleri olduğu görülmektedir. En az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Açıklamalarda bulunmadan önce personelin tutum ve ilgilerini hesaba katma” ($\bar{x}=3.65$) ve “Okul çalışanlarının duygularını anlamaya çalışma” ($\bar{x}=3.66$), ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.4. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterlik Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Aşağıdaki Tablo 7’de okul yöneticilerinin teknolojik yeterlik alt boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin teknolojik yeterlik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	Madde No	Ölçek Maddeleri	Katılımcılar	
			\bar{X}	SS
5.Teknolojik Yeterlik	40	Kurumda teknolojinin kullanımına yönelik ortak vizyon oluşturma	3.74	0.97
	41	İhtiyaca yönelik teknolojiyle donatılmış ortamlar hazırlama	3.75	0.97
	42	Teknoloji ile birleştirilmiş etkili uygulamalar gerçekleştirme	3.72	0.97
	43	Etkili teknoloji kullanımında model olarak teknoloji kullanımını teşvik etme	3.71	0.97
	44	Teknolojinin gelişimine bağlı olarak gerekli yenilikleri sağlama	3.69	0.97
	45	Personelin dijital kaynakları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ortam oluşturma	3.70	0.97
	46	Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için teknoloji kaynaklarını uygun şekilde kullanma	3.74	0.97
	47	Dijital bilgi ve teknolojinin yasal, etik ve güvenli kullanımını sağlama	3.80	0.97
	48	Dijital bilgi ve teknolojinin yasal, etik ve güvenli kullanımında model olma	3.77	0.97
	49	Sosyal etkileşimde bilgi ve teknolojinin sorumlu kullanılmasını teşvik etme	3.77	0.97
50	Güncel iletişim ve sosyal araçların kullanımıyla kültürel etkileşimin olmasını sağlama	3.80	0.97	
Toplam			3.75	0.97

Okul Yöneticilerini teknolojik yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Dijital bilgi ve teknolojinin yasal, etik ve güvenli kullanımını sağlama” ($\bar{x}=3.80$) ve “Güncel iletişim ve sosyal araçların kullanımıyla kültürel etkileşimin olmasını sağlama” ($\bar{x}=3.80$), ifadeleri olduğu görülmektedir. En az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “Teknolojinin gelişimine bağlı olarak gerekli yenilikleri sağlama” ($\bar{x}=3.69$) ve “Personelin dijital kaynakları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ortam oluşturma” ($\bar{x}=3.70$) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yüksek/Olumlu Gördükleri Yeterlik Düzeylerine Ait Bulgular

Tablo 8'de katılımcıların okul yöneticilerinin yüksek/olumlu gördükleri yeterlik düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Yüksek / Olumlu Gördükleri Yeterlik Alanları

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Kavramsal Yeterlik	Eğitim alanındaki gelişmeler	Ö1, Ö8, Ö10	3
	Etkili yönetsel beceriler	Ö3, Ö11, Ö15	3
	Dış paydaşlarla uyumu	Ö5, Ö9, Ö11, Ö14	4
Teknik Yeterlik	Okulun fiziki şartlarını güçlendirme	Ö1, Ö3, Ö9,	3
	Mali işler	Ö6, Ö8, Ö10	3
	Okulun yönetim yapısı	Ö12, Ö13, Ö14	3
	Personelleri teknik anlamda güçlendirme	Ö2	1
İnsancıl Yeterlik	Resmi iş ve işlemlere yatkınlık	Ö4	1
	Hoşgörülü ve saygılı olma	Ö5, Ö11	2
	Duyarlı olma	Ö12, Ö13	2
Teknolojik Yeterlik	İşgörenlerle eşgüdümlü çalışma	Ö2, Ö3, Ö9	3
	Teknolojiyi etkin kullanma	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9	4
	Teknolojiyi kullanmaya teşvik etme	Ö1, Ö14	2
	Teknolojik alt yapıyı güçlendirme	Ö3	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinde yüksek/olumlu gördükleri yeterlikleri birden fazla temayla değerlendirdiklerini görmekteyiz. Frekans değeri en yüksek olan temalar sırasıyla; teknik yeterlik, kavramsal yeterlik, teknolojik yeterlik ve insancıl yeterlik şeklindedir. Teknik yeterlik temasında frekans değeri en yüksek olan kategoriler sırasıyla; okulun yönetim yapısı, okulun fiziki şartlarını güçlendirme çalışmaları, mali işlerden anlama becerisi, personelleri teknik anlamda güçlendirme çalışmaları, resmi iş ve işlemlere yatkınlık şeklindedir. Kavramsal yeterlik temasında frekans değeri en yüksek olan kategoriler sırasıyla; dış paydaşlarla uyum içinde çalışma, eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olma ve etkili yönetsel beceriler sergileme şeklindedir. Teknolojik yeterlik temasında frekans değeri en yüksek olan kategoriler sırasıyla; teknolojiyi etkin kullanma becerisi, teknolojiyi kullanmaya teşvik etme ve teknolojik alt yapıyı güçlendirme çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsancıl yeterlik temasında frekans değeri en yüksek olan kategoriler sırasıyla; işgörenlerle eşgüdümlü çalışma hoşgörülü ve saygılı olma becerisi ve duyarlı olma becerisi şeklindedir.

3.2.1. Kavramsal Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumlu Görüşler

Eğitim Alanındaki Gelişmelerden Haberdar Olma

“Okul yöneticimiz eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimi yapmıştır. Bu yüzden de yönetim alanındaki işleri titizlikle yapmakta, eğitim alanında bilmediğimiz yaklaşımları bizlere anlatmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın hedefleri doğrultusunda yenilikçi çalışmalar yapmaya çalışıyor. Bunlardan en önemli okulumuza kurmuş olduğu tasarım beceri atölyesidir.” (Ö1)

“Okul yöneticimiz öğretmen potansiyelini ileriye taşıyan, okuldaki öğretmenlere esneklik tanıyan, kriz ortamında ne yaptığını bilen, problemlere anında çözümler üreterek sistemin tıkanmasını engelleyen, okulun eğitim – öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için elinde gelen her şeyi yapan ve bu doğrultuda öğretmenlerin kendi gelişimleri doğrultusundaki çalışmaları destekleyen birisidir.” (Ö8)

“Okul yöneticimiz, yöneticilik ve eğitimle ilgili yapılan çalışmaları takip etmekte, bunların sonuçlarını yaptığımız toplantılarda bizlerle paylaşmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimi tarafından düzenlenen, eğitim alanında uzman kişilerin verdiği uzaktan eğitim seminerlere tüm öğretmenlerin eksiksiz katılımını istemektedir.” (Ö10)

Etkili Yönetmel Beceriler Sergileme

“Okul yöneticim, yönetme berisini kullanıp özellikle de çıkan problemleri hızla çözüme kavuşturarak ve okul içinde çalışanlar arasındaki birliği sağlayarak oldukça başarılı bir faaliyet sürdürmektedir. Farklı durumlarda farklı liderlik stillerini uygulamaktadır. İşin garip yanı tüm öğretmenler müdürün sergilediği ulman ya da sert tavrı eğitim – öğretim kalitesini arttırmak için yaptığını biliyor ve kimse kişisel algılamıyor.” (Ö3)

“Öğretmenlerle her konuda etkileşime girerek okulda olumlu bir çalışma ortamı sergiler. Öğretmenlerin etkili çalışabilmeleri için neye ihtiyaçlarını olduklarını sürekli sorar, gerektiği yönde eksiklikleri kendisi giderir gerektiği yönde de yönlendirmeleri yapar. Okulda bir ekip ruhu oluşturuldu ve öğrencilerimizin potansiyelini yükseltmek için ekstra çalışmalar yapmaktayız. Bu ortamı da okul yöneticisinin öğretmenleri anlamasına ve her anlamda bizlere yardımcı olmasına bağlamaktayım.” (Ö11)

“Okul yöneticimiz yöneticilikle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmakta, yüksek lisans öğrencisi olduğu için bu eğitim yönetimi alanıyla ilgili araştırmalar yapmaktadır. Okulun vizyonu doğrultusunda kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirler. Belirlenen bu hedefler gerçekçi ve öğrenci potansiyeli doğrultusunda olduğu için öğretmenler için de mantıklı geliyor ve kimse itirazda bulunmuyor. Böyle davranarak öğretmenleri de yönetimin içine çekebiliyor ve karar almada bizlere danışıyor.” (Ö15)

Dış Paydaşlarla Uyum İçinde Çalışma

“Okul yöneticimiz birçok okulda görev yapmış ve tanınan biridir. Geniş çevresini kullanarak ya da o çevrenin referansıyla ile okulda sponsorlar yardımıyla ekstra bir çok iş yapmaktadır. Mesela; kütüphanenin zenginleştirilmesi, okuldaki spor malzemelerinin çeşitlenmesi ve fazlalaşması müdürün dış çevresini okula çekebilmesi ile ilgilidir.” (Ö5)

“Okulumuzdaki öğrencilerin velileri, memur ya da alanında başarılı esnaflar oldukları için il genelindeki diğer okullardan ekonomik olarak daha iyi seviyededir. Müdür de bu durumu iyi kullanarak okul-aile birliği gibi paydaşları okulun iş ve işleyişine katmaya çalışır. Okulun taleplerine ilgisiz kalmayacak kişilerin okul-aile birliğine girmesini sağlamaktadır. Böylelikle de okulumuzun fiziksel olarak hiçbir ihtiyacı bulunmamaktadır ve bu sayede sürekli etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenmektedir.” (Ö9)

“Siirt küçük bir şehir ve burada herkes birbirini tanıyor. Okul yöneticimiz de bir sendikada etkin bir kişi. Oradaki etkililiğini okulun faydası için de kullanıyor. Öğretmenlerin dile getirdiği eksiklikleri ya milli eğitim aracılığı ile ya da geniş çevresini kullanarak yapmaya çalışmaktadır.” (Ö11)

“Okul yöneticimiz öğretmenlik mesleğinden önce Gençlik ve Spor Bakanlığının düzenlemiş olduğu gençlik kamplarında bazı görevlerde bulunmuş. Bu sayede okulda maddi durumu el vermeyen öğrencileri Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün düzenlemiş olduğu bazı gezi çalışmalarına yönlendirmektedir. Ayrıca belediyeden yardım talebinde bulunarak okulumuza spor alanları kazandırdı. Sportif ve sosyal alanda sürekli çalışmalar gerçekleştirilmektedir” (Ö14).

3.2.2. Teknik Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumlu Görüşler

Okulun Fiziki Şartlarını Güçlendirme Çalışmaları

“ Okulumuz yeni, temiz, ferah bir bina olmasına rağmen beklenmedik anlarda bir çok sıkıntı çıkarabiliyor. Elektrik kesintileri fazla oluyor, su sızdırmaları fazla oluyor, kaloriferler iyi yanmıyor. Müdürümüz sürekli Milli eğitime giderek çözüm yolları arıyor. Kısmen de olsa yavaş yavaş bu problemleri gidermeye çalışıyor.” (Ö1)

“Özellikle okulun fiziki şartları önemli ölçüde iyileştirildi. İç ve dış dizayn çalışmaları sayesinde okulumuzu güzelleştirmiştir. Böylelikle daha sağlıklı bir eğitim – öğretim ortamı oluşmuştur” (Ö3)

“Okul yöneticimiz göreve yeni başladığından ilk etapta okulun bakım ve onarımı ile ilgilendi eksiklikleri tespit edip bu eksiklikler için ödenek ayarladı. Göreve yeni başlamanın vermiş olduğu enerji ile okulun fiziki ihtiyaçlarını karşıladı.” (Ö9)

Mali İşlerden Anlama

“Geçen sene okulumuzda görevlendirme olarak müdür yardımcılığı yapmaktaydım. Bu yüzden de idarenin yapısını, içinde oldukları sıkıntıları az çok bilirim. Okulumuzda fiziksel yapılacak çok iş var ve bu işlerin büyük bir kısmını veresiye olarak yapmaktaydık. Müdürümüz bu bütçeler üzerinde ayrıntılı çalışmalar yaptı. Ödeme kalemleri sağladı. Yapılacak olan eksiklikleri kendi imkanlarımızla giderdik. Şu an öğretmenim ama maddi kaynakların daha iyi yönetildiğini görmekteyim.” (Ö6)

“Okulda sürekli etkinlikler, kermesler yapılmakta burada elde edilen paralarla okulun ihtiyaçları gideriliyor ve maddi durumu yetersiz olan öğrencilere yardımlar yapılıyor.” (Ö8)

“Okul yöneticimiz okul içinde gerçekleşen muhasebe, sigorta, ek ders, promosyon gibi maddi boyut taşıyan konuları açıklıkla yapmakta. Bunların listelerini öğretmenler odasına asmakta ve bu doğrultuda herkesin durumdan haberdar olmasını istemektedir.” (Ö10)

Okulun Yönetim Yapısı

“Siirt benim ilk atama yerim ve okulumun bulunduğu yer şehir merkezinde olmasına rağmen bir köy okulu şartlarında. Dolayısıyla da çevremizdeki ailelerin maddi imkanları da benzer özellikler gösterebiliyor. Genç bir müdüre sahibiz ve okul müdürümüz de okulun bulunduğu mahallede doğmuş ve müdürü olduğu okulda zamanında öğrencilik yapmıştır. Haliyle de öğrenci velilerini de yakından tanımaktadır. Bu durum da öğrencilerle iletişimini güçlendiriyor. Çocuklar dediğini ikiletmiyor. Müdürümüz de bu durumdan haberdar olduğu için öğrencileri sürekli davranış ve ders çalışmaları konusunda uyarmaktadır.” (Ö12)

“Okul yöneticimizin, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir aile ortamı oluşturmada büyük katkısı var. Herkesin herkesle iletişimi güçlü ve kırıncı dil kullanılmamakta. Bu yüzden de okulumuzda gruplaşmalar bulunmamakta. Her çalışmada tüm öğretmenler ellerini taşın altına koymaktadırlar.” (Ö13).

“Müdürümüz sert bir yapıya sahiptir. Okulda izleme ve denetim işlerini bizzat kendisi yapar. Ben şahsen eğitimin disiplin çizgisi üstünde ilerlemesi gerektiğine inanıyorum. O yüzden müdürümüzün bu tutumu hem öğrenciler hem de öğretmenler üstünde bir otokontrol etkisi sağlıyor.” (Ö14)

Personelleri Teknik Anlamda Güçlendirme Çalışmaları

“Okul yöneticimiz okuldaki başarılı öğrencilere birer danışman öğretmen atayarak okulda koçluk sistemini kurmamızı talep etti. Bizler de bunun profesyonel bir iş olduğunu ve doğru uygulanması takdirde başarılı olacağını dile getirdik. Kendisi de bu konuda kalkınma ajansı ile işbirliğine girerek, yazdığı proje sayesinde öğretmenlerin koçluk eğitimini almasını sağladı. İki yıldır okulumuzdaki öğretmenler belli aralıklarla öğrencileri değiştirerek, umut vaat eden öğrencilere desteklerini sunmaktadırlar.” (Ö2)

Resmi İş ve İşlemlere Yatkınlık

“Okul yöneticimiz mevzuata, yönetmeliklere e-okul bilgi sistemine, Milli Eğitim Bakanlığı bilgi işlem sistemine hakim birisi. Bu yüzden de milli eğitim müdürümüzü sürekli komisyonlara üye yapmakta. Ayrıca resmi işler konusunda birçok müdürün kendisine sorular danıştığına şahit oldum.” (Ö4)

3.2.3. İnsancıl Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumlu Görüşler

Hoşgörülü ve Saygılı Olma Becerisi

“Okul yöneticimiz güler yüzlü ve öğretmenin görüşüne saygılı. Öğretmenlerle etkileşime girerek okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenin okula bağlılık duygularını da olumlu yönde etkiler, öğretmenlerin sorunlarıyla bire bir ilgilenir.” (Ö5)

“Okul yöneticimiz pek çok durum için uyum sağlama yeteneğine sahip ılımlı yapıya sahip bir insandır. Sorunlara çözüm odaklı yaklaşması ve her öğretmene eşit ve adil bir şekilde yaklaşması en sevdiğim yöneticilik vasıflarındandır.” (Ö11)

Duyarlı Olma Becerisi

“Okul yöneticimiz öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için onlara yardımcı olma eğilimindedir. Okul çalışanlarının duygularını anlamaya çalışan, empati becerisi yüksek, halden anlayan biridir. Başka alanlarda sıkıntılı bir yönetim sergilese de insani ilişkileri gerçekten çok iyi. Bu yüzden de kimse onu kıramıyor ve iş ve işlemleri aksatmıyor.” (Ö12)

“Okul yöneticimiz iletişim becerisi yüksek bir kişidir. Bizleri çok iyi dinleyip, iletmeye çalıştığı mesajı doğru ve olduğu gibi kavrayan, kendine ve başkalarına karşı saygılı olan, hoşgörülü bir insandır. Sergilemiş olduğu bu tutum öğretmenleri ve öğrencileri de etkilemektedir. Okulumuzda çok az problemle karşılaşırız. Ben de en büyük nedeninin bu etkili iletişim olduğuna inanmaktayım” (Ö13)

İşgörenlerle Eşgüdümlü Çalışma

“Problem durumunda çalışanlara yardımcı olması ve birlik beraberliği güdümlenmesi açısından da yeterlidir. Çalışanlar arasında koordinasyon sağlanması için sürekli yönlendirme yapmaktadır.” (Ö2)

“Okul yöneticimiz yeni olmasına rağmen öğretmenler arasında birlik ve beraberliği sağlamak amacıyla okulda daha önce var olan olumlu iklim yapısının devamını sağladı. Bunun için de yemek organizasyonları ve özel günlerde etkinlikler düzenledi.” (Ö3)

*“Okul yöneticimiz okulda aile ortamı sağlamaya çalışıyor. Okulda yapılacak tüm çalışmalara öğretmenlerin ortak hareket etmelerini sağlıyor ve herkesi sürece dahil ediyor. Öğretmenler de bu tutumuna duyarsız kalmıyor. Herkes etkinlik düzenleyecek öğretmene yardımcı olmaya çalışıyor.” (Ö9)*3.2.4. Teknolojik Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumlu Görüşler Teknolojiyi Etkili Kullanma Becerisi

“Okul Müdürünün teknolojiyi kullanabilme özelliklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda teknolojik yeterlilikler kapsamında da başarılıdır. Okul web iletişim ağlarını (DYS, E-OKUL, MEBBİS vb.) kullanabilmekte ve bu konudaki gelişme sürekli açıktır.” (Ö4)

“Teknolojiden faydalanır, bilgisayar ve diğer bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları bilir, belli başlı bilgisayar donanım ve yazılımlarını kullanabilme becerisi vardır.” (Ö6)

“Okul müdürü bilgi ve iletişim noktasında donanımlı biri. Geldiği hafta ilk işi okulda eksik olan mesajmatik sistemini kurdu. Okulumuz ile sosyal medya hesabında gurup kurması olumlu karşılandı. Bu sayede düzenlenen renkli çalışmalarını orada sergileyebiliyoruz” (Ö7)

“Etkili teknoloji kullanımında model olarak teknoloji kullanımını teşvik ediyor. Öğretmenlerin dijital kaynakları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için uygun ortamı oluşturuyor. Öğrencilere sürekli sosyal medyayı nasıl kullanacaklarına dair ikazlarda bulunuyor. Diğer müdürlerin aksine okulda ihtiyaç halinde öğrencilerin bilgisayar kullanmaları için gerekli izinleri veriyor.” (Ö9)

Teknolojiyi Kullanmaya Teşvik Etme

“Akıllı tahtanın etkin kullanılması için çalışanlara tavsiyelerde bulunmaktadır. Bunun için bilişim öğretmenlerinden destek alarak tüm öğretmenlere bir hizmet içi eğitim düzenledi.” (Ö1)

“Okul yöneticimiz Eğitim Bilişim Ağını (EBA) etkin kullanmamızı istemekte. Her ay en yüksek puanı alan öğretmeni toplantılarda takdir ediyor. Bu da öğretmenler arasında tatlı bir rekabet ortamı yaratıyor. Yaptığımız içerikleri görselleştirerek oraya atıyoruz bu durum da yapılan çalışmalarını tüm öğrencilerin evde tekrar etmesine olanak sağlıyor veliler de durumdan haberdar oluyor ve olumlu dönütler sağlıyorlar.” (Ö14)

Teknolojik Alt Yapıyı Güçlendirme

“Meslek lisesinde görev yapmaktayım ve bilişim öğretmeniyim. Sınıf mevcutlarımız fazla ve eldeki donanımlar yetersiz kalabiliyor. Zamanından önce ömrünü tamamlayabiliyor. Okul yöneticimiz de elinden geldiğinde donanımları yenilemeye çalışıyor. Öğrenciler bilinçli bir şekilde zarar vermediklerine inandığı için gereken tüm olanakları sağlamaya çalışıyor.” (Ö3)

3.3 Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Düşük / Olumsuz Gördükleri Yeterlilik Düzeylerine Ait Bulgular

Aşağıdaki Tablo 9'da katılımcıların okul yöneticilerinin düşük/olumsuz gördükleri yeterlilik düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Düşük/Olumsuz Gördükleri Yeterlilik Düzeyleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Kavramsal Yeterlilik	Pasif yönetim sergileme	Ö4, Ö6, Ö12, Ö13	4
	Yeniliklere kapalı olma	Ö2	1
	Eğitim yönetimi alanında yetersizlik	Ö7	1
Teknik Yeterlilik	Çekimser davranma	Ö7	1
	Fiziki eksikliklere karşı duyarsız olma	Ö15	1
İnsancıl Yeterlilik	Öğretmenlerle etkileşimi düşük	Ö1, Ö10, Ö15	3
	Çıkarıcı olma	Ö6, Ö7	2
	İnisiyatif almama	Ö4	1
	Öğretmenlere inisiyatif tanımama	Ö8	1
	Öğretmenlerin görüşünü almama	Ö14	1
	Adil davranmama	Ö7	1
Teknolojik Yeterlilik	Teknolojiyi etkin kullanamama	Ö2	1
	Teknolojiyi etkin kullandırmama	Ö10, Ö13	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinde düşük veya olumsuz gördükleri yeterlilikleri birden fazla temayla değerlendirdiklerini görmekteyiz. Frekans değeri en yüksek olan temalar sırasıyla; insancıl yeterlilik, kavramsal yeterlilik, teknolojik yeterlilik ve teknik yeterlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsancıl yeterlilik temasında frekans değeri en yüksek olan kategoriler sırasıyla; öğretmenlerle etkileşimi düşük ($f=3$), çıkarıcı olma ($f=2$), inisiyatif almama ($f=1$), öğretmenlere inisiyatif tanımama ($f=1$), öğretmenlerin görüşünü almama ($f=1$) ve adil davranmama ($f=1$) şeklindedir. Kavramsal yeterlilik temasında ise katılımcıların büyük çoğunluğu ($f=4$), okul yöneticilerinin pasif yönetim sergilediği, diğer iki katılımcının ise yeniliklere kapalı ve eğitim yönetimi alanında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Teknolojik yeterlilikle ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin teknolojiyi etkin biçimde kullandırmama ve teknolojiyi etkin kullanamama şeklinde olduğu belirlenmiştir. Son olarak da teknik yeterlilik temasında ise öğretmenler, yöneticilerin okuldaki fiziki olanakların yetersizliklerine ilişkin duyarsız olma ve çekimser davranma şeklinde görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3.1. Kavramsal Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumsuz Görüşler

Pasif Yönetim Sergileme

“Okul işleyişinde aktif rol almaz. Tüm sorumluluğu yardımcılara vermiştir. Mesai saatlerine riayet etmez. Bir sorun ile karşılaşınca da nöbetçi öğretmen ya da sınıf rehberlik öğretmenlerini sorumlu tutar. Yetkiyi müdür yardımcılara verdikleri için okulda bir değil dört müdür varmış gibi bir durum söz konusudur” (Ö4)

“Çalışma ve etkinlikleri sürekli öğretmenden bekliyor. Sürekli etkinlik yapılmasını bekliyor ama bu konuda hiçbir öğretmene gerekli yardımı sağlamıyor. Odasına kapanmış bir durumdadır. Öğretmen ve öğrenciler ile arasındaki setleri kırmıyor.” (Ö6)

“Mevzuatı tam uygulamaz. Tüm problemleri mevzuat ile değil de insancıl ilişkilerle çözmeye çalışır. Kendi yönetim şeklinin en doğru yönetim şekli olduğuna inanıyor. Bu da öğretmenlerde bir belirsizliğe yol açıyor.” (Ö12)

“Otorite sağlama konusunda eksiklik yaşadığını düşünüyorum. Öğrencileri korkutarak disipline etmeye çalışıyor.” (Ö13)

Yeniliklere Kapalı Olma

“Eğitimde yeniliklere kapalıdır. Daha çok geleneksel yöntemlerle ders işleyen öğretmenleri sever. Akıllı tahtadan video vb. içerikler ile ders işlenmesine karşıdır. Film izletiyorsunuz diye eleştiride bulunuyor. Sunduğumuz fikirlerde sürekli risk payını düşünür ve tüm sorumluluğu öğretmene vererek işten arınır.” (Ö2)

Eğitim Yönetimi Konusunda Yetersiz

“Kendi branşı dışındaki diğer derslerin üniversite sınavındaki yüzdeler ve önemi hakkında bilgisi yeterli düzeyde değil. Sadece ana derslere önem verir. Sanat ve spor derslerine gerekli ilgiyi göstermez. Tüm kursları sınava endeksli derslere açar” (Ö7).

3.3.2. Teknik Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumsuz Görüşler

Çekimser Davranma

“Okulda eğitim öğretim faaliyetleri için gerekli olan materyal desteği sağlamamakta, öğretmenlerin kendi imkânlarıyla çözümler bulmasını beklemektedir. (Ö7)

Fiziki Eksikliklere Karşı Duyarsız Olma

“Okulumuz eski bir okul ama eğitim – öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı ve güvenli yürütülebilmesi için belli başlı fiziksel aksaklıkların giderilmesi gerekiyor. Örneğin okulun dış duvarı yıkık, isteyen elini kolunu sallayarak okula girebiliyor, öğrenciler kolayca okuldan kaçabiliyor. Sınıflarda perde eksikliği var, kapılar kapanmıyor. Bu tür problemleri kendisine iletmemize rağmen sürekli geçiştiriyor ve çözüm bulmuyor. Bu durum da öğretmen motivasyonunu aşağıya çekiyor” (Ö15)

3.3.3. İnsancıl Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumsuz Görüşler

Öğretmenlerle İletişimi Düşük

“Öğretmenlerle iletişimi zayıftır. Belirli durumlarda beklentisini ifade ederken öğrenci ile konuşur tarzda konuşuyor. Bu durum da öğretmenlere kendilerini değersiz hissettiriyor” (Ö1)

“Yöneticimiz odasından pek çıkmaz. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri zayıftır. Okulumuzda ismini bilmediği birçok öğrenci var. Sadece Cuma günleri İstiklal Marşı öncesinde öğrencilere uyarıda bulunur. ” (Ö10)

“Öğrenciler ile etkileşimi yok denecek kadar az. Sadece suç işleyen öğrencilerle görüşür ve gerekli uyarıları yapar. Öğrenciler de müdürü gördükleri zaman korkuyorlar. Bu durum bazı öğretmenlerin öğrencileri müdür ile korkutmasına neden oluyor ” (Ö15)

Çıkarıcı Olma

“Kendisine fayda sağlamayacak, milli eğitim ve il bazında ses getirmeyen hiçbir etkinlikte yer almaz. (Ö6)

İnisiyatif Almama

“Öğretmen ile yardımcı personel arasında meydana gelen olumsuzluklarda inisiyatif almaması buna bağlı olarak kişisel problemlerin yaşanmasına yol açması. ” (Ö4)

Öğretmenlere İnisiyatif Tanımama

“Çalışmalarda personelin inisiyatif kullanmasını pek sevmez. Her etkinliğin başından sonuna kadar basamak basamak kendisini haberdar etmemizi ister. Aklına yatmayan kısımları kendince revize eder. Bu kararı alırken de ders işleyen öğretmenin fikrini almaz. ” (Ö14)

Öğretmenlerin Görüşünü Almama

“Öğretmenlerle ilgili yapılacak bir işte karar alırken öğretmenlere hiç danışmaz. Müdür yardımcıları ile öğretmenler adına karar verir. ” (Ö8)

Adil Davranmama

“Öğretmenlere eşit mesafede değildir. Kendisi ile ortak paydası olmayan öğretmenlerle iletişimi yok denecek kadar azdır. Sendikal faaliyetlere destek veren öğretmenlerin isimlerini başarı belgesi alacakların arasına koyar. Okulda iş yapan, öğrencileri düşünen öğretmenlere de bu sizin işiniz, yapmak zorundasınız görüşüyle yaklaşır. ” (Ö7)

3.3.4. Teknolojik Yeterlik Kategorisi İçerisinde Öğretmenlere Ait Olumsuz Görüşler

Teknolojiyi Etkin Kullanmama

“Okul yöneticimiz emekliliğine yaklaşmaktadır. Kuşak farkının getirmiş olduğu neticeyle teknolojiyi iyi kullanamıyor. Yenilikleri takip edemiyor.” (Ö2)

Teknolojiyi Etkin Kullandırmama

“Ders içinde teknolojik materyallerin kullanmasından rahatsızlık duyuyor. Geleneksel yöntemlerle ders işlenmesini daha doğru buluyor. Ona göre sınıf kapısının açan ve yüksek sesle ders anlatan öğretmen en iyi öğretmendir. Ders içerisinde akıllı tahtadan görseller izletilmesine sıcak bakmaz.” (Ö10)

“Teknolojik aletlerin zarar görmesinden çok çekiniyor. Sürekli mali yetersizlikleri önümüze getiriyor. Bu yüzden de teknolojik donanımları sıklıkla kullandırtmıyor. Meydana gelecek bir zarardan da ders öğretmenini ya da sınıf rehber öğretmenini sorumlu tutuyor.” (Ö13)

3.4. Öğretmenlerin yönetici yeterlikleri görüşlerine göre anlatı değerlendirme durumu

Aşağıdaki Tablo 10’da nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin yeterlikleri hakkındaki olumlu/yüksek ve olumsuz/düşük ifadelerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 10. Yönetici Yeterliklerine Göre Anlatı Değerlendirme Durumu

Yeterlikler	N	f+ (Olumlu Görüş)	%	f - (Olumsuz Görüş)	%
Kavramsal Yeterlikler	15	10	28.67	6	30.00
Teknik Yeterlikler	15	11	31.53	2	10.00
İnsancıl Yeterlikler	15	7	19.9	9	45.00
Teknolojik Yeterlikler	15	7	19.9	3	15.00
Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri (Toplam)	15	35	100	20	100

Tablo 19’da görüldüğü üzere, araştırmada genel olarak öğretmen cevaplarına göre okul yöneticilerinin yeterliklerini olumlu/yüksek gören ifadelerin sayısı olumsuz/düşük gören ifadelerin sayısından fazladır. Alt boyutlara baktığımızda; kavramsal yeterlikte olumlu/yüksek görüş bildiren öğretmen sayısı olumsuz/düşük görüş bildiren öğretmen sayısından fazladır. Benzer durum teknik yeterlik ve insancıl yeterlik alt boyutlarında da karşımıza çıkmaktadır. Yalnızca insancıl yeterlik alt boyutunda olumsuz/düşük görüş bildiren öğretmen sayısı olumlu/yüksek görüş bildiren öğretmen sayısından fazladır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1.Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin genel olarak yeterliklerinin üst düzeyde olduğu diğer bir ifade ile iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yönetici

yeterliklerinin alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en yüksek düzeyde olan yeterlikler sırasıyla; insancıl yeterlik, teknik yeterlik, teknolojik yeterlik ve kavramsal yeterlik olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin insancıl yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Dürüst ve güvenilir biri olma” ile “Kendine ve başkalarına saygı gösterme” maddeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımın en az olduğu maddeler ise; “Açıklamalarda bulunmadan önce personelin tutum ve ilgilerini hesaba katma” ile “Okul çalışanlarının duygularını anlamaya çalışma” olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin teknik yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğine, en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Evrak kayıtları tutma” ve “Kurumla ilgili raporlar hazırlama”, en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, “İlgi çekici ve etkili sözlü sunumlar yapma” ile “Riskle baş edebilme ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerini teknolojik yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ele alındığında, en çok katılım gösterdikleri maddelerin “Dijital bilgi ve teknolojinin yasal, etik ve güvenli kullanımını sağlama” ve “Güncel iletişim ve sosyal araçların kullanımıyla kültürel etkileşimin olmasını sağlama” olduğu görülmektedir. En az katılım gösterdikleri maddeler ise, “Teknolojinin gelişimine bağlı olarak gerekli yenilikleri sağlama” ile “Personelin dijital kaynakları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ortam oluşturma” olduğu ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin kavramsal yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri maddelerin “Örgüt ve üyeler için benimsediği beklentileri açıkça betimleme” ve “Yönetici konumunda olduğundan etkili liderlik özelliklerini gösterme” olduğu görülmektedir. En az katılım gösterdikleri maddelerin ise, “Kısa vadeli hedefler geliştirme” ile “Yöneticilik ve eğitimle ilgili araştırma sonuçlarını uygulamalara yansıtma” olduğu anlaşılmaktadır.

Nitel araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinde yüksek/olumlu gördükleri yeterlikler sırasıyla; kavramsal yeterlik, teknik yeterlik, teknolojik yeterlik ve insancıl yeterlik şeklindedir. Kavramsal yeterlik alt boyutunda tekrarlanma değeri en yüksek olan temalar sırasıyla, "dış paydaşlarla uyum içinde çalışma, eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olma ve etkili yönetsel beceriler sergileme" şeklindedir. Teknik yeterlik alt boyutunda ise sırasıyla, "okulun yönetim yapısı, okulun fiziki şartlarını güçlendirme çalışmaları, mali işlerden anlama becerisi, personelleri teknik anlamda güçlendirme çalışmaları ve resmi iş ve işlemlere yatkınlık" şeklindedir. Teknolojik yeterlik alt boyutunda sırasıyla; "teknolojiyi etkin kullanma becerisi, teknolojiyi kullanmaya teşvik etme ve teknolojik alt yapıyı güçlendirme çalışmaları" olarak belirlenmiştir. İnsancıl yeterlik alt boyutunda ise sırasıyla, "iş görenlerle eşgüdümlü çalışma, hoşgörülü ve saygılı olma becerisi ve duyarlı olma becerisi" şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinde düşük/olumsuz gördükleri yeterlikleri tekrarlanma değeri en yüksek olandan başlayarak sırasıyla; insancıl yeterlik, kavramsal yeterlik, teknolojik yeterlik ve teknik yeterlikler olduğu belirlenmiştir. İnsancıl yeterlik alt boyutunda sırasıyla; "öğretmenlerle etkileşimi düşük, çıkarıcı olma, inisiyatif almama, öğretmenlere inisiyatif tanımama, öğretmenlerin görüşünü almama ve adil davranmama" şeklinde öğretmenler görüş beyan etmişlerdir. Kavramsal yeterlik alt boyutunda sırasıyla; "pasif yönetim sergileme, yeniliklere kapalı olma ve eğitim yönetimi konusunda yetersiz olma" şeklinde düşüncelere sahiptirler. Teknolojik yeterlik alt boyutunda sırasıyla; "teknolojiyi etkin kullanamama ve teknolojiyi etkin kullandırmama" şeklindedir. Son olarak da

teknik yeterlik alt boyutunda tekrarlanma değeri en yüksek olan ifadeler ise sırasıyla; "çekimser davranma ve fiziki eksikliklere karşı duyarsız olma" olarak belirtilmiştir.

Yapılan nitel araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterliklerini olumlu/yüksek gören ifadelerin sayısı olumsuz/düşük gören ifadelerin sayısından fazladır. Alt boyutlar incelendiğinde ise; teknik yeterlik, insancıl yeterlik ve kavramsal yeterlikte olumlu/yüksek görüş bildiren öğretmen sayısı olumsuz/düşük görüş bildiren öğretmen sayısından daha fazladır. Ancak insancıl yeterlik alt boyutunda olumsuz/düşük görüş bildiren öğretmen sayısı olumlu/yüksek görüş bildiren öğretmen sayısından daha fazla olduğu belirlenmiştir.

4.2. Tartışma

Yapılan nicel araştırmada okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin hem genel olarak hem de tüm alt boyutlardaki (kavramsal yeterlik, teknik yeterlik, insancıl yeterlik, teknolojik yeterlik) yeterliklerinin "üst düzeyde" diğer bir ifade ile "iyi düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin belirtilen yeterlik alanlarının tamamında "üst düzeyde" olması olumlu bir gelişme olarak nitelendirilmekle birlikte "en üst düzeyde" olması arzulanan biri durum olarak değerlendirilmektedir. Çünkü eğitim sisteminin en kritik ve en işlevsel biriminde görev yapan okul yöneticilerinin her anlamda daha nitelikli ve daha üst düzeyde yönetsel yeterliklere sahip olması büyük önem arz etmektedir. Buna ilaveten yapılan araştırma sonucuna yönetici yeterlikleri alt boyutlarında en üst seviyeden aşağıya doğru sıralanması; insancıl yeterlik, teknolojik yeterlik, teknik yeterlik ve kavramsal yeterliklere olarak ifade edilmiştir.

Yapılan nitel araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, alt boyutlar bağlamında kavramsal yeterlik, teknik yeterlik ve teknolojik yeterlik alanlarında daha olumlu görüşler ortaya koydukları saptanmıştır. Ancak insancıl yeterlik alt boyutunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin diğer alt boyutlara nazaran daha düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinde yüksek/olumlu gördükleri yeterlikleri sırasıyla; kavramsal yeterlik, teknik yeterlik, teknolojik yeterlik ve insancıl yeterlik şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Sevinç'in (2017) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerine yönelik yapmış olduğu araştırmada okul yöneticileri genel olarak kendilerini "iyi düzeyde" yeterli görmüşlerdir. Bu durum yapılan nitel araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Alt boyutların tekrarlanma sıklığı incelendiğinde ise; insancıl yeterlik, teknik yeterlik, kavramsal yeterlik ve teknolojik yeterlik şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Özan, Nanto ve Öztürk'ün (2020) yaptığı araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlikleri sırasıyla, insancıl yeterlik, teknik yeterlik ve daha sonra da kavramsal yeterlik olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Tepe'nin (2017) yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı okul yöneticilerinin etkili olduğunu düşünürken, okul yöneticilerinin tamamı ise kendilerini eğitim yönetim alanında etkili oldukları hakkında görüş beyan etmişlerdir. Uslu (2013) tarafından yapılan ve eğitim yönetimi alanındaki 10 akademisyenin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırmada; okul yöneticileri için en önemli teknik yeterliğin denetim olduğu, en önemli insancıl yeterliğin farklılıklara saygı ile güdüleme olduğu ve en önemli kavramsal yeterliğin de eğitim felsefesi ile yönetim kuramlarını etkin bilinmesi olduğu belirlenmiştir.

Köse (2008) tarafından yapılan ve öğretmenlerin kendi yöneticilerini değerlendirdikleri araştırmada, her birinin birer yönetici adayı olan öğretmenlerin beraber görev yaptıkları okul yöneticilerini her alanda "yeterli" gördükleri ifade edilmiştir. Avcı (2015) ve Öztürk (2019) ise yöneticilerin yeterliklerine ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yönetici yeterlikleri açısından "Yeterli" gördükleri ifade edilmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular yapılan bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ağaoğlu ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları araştırmada, okul yöneticilerinin kendilerini tüm alanlarda yeterli gördükleri, öğretmenlerin ise yöneticilerle aynı fikirde olmadığı görülmüştür. Yıldırım'ın (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenler okul yöneticilerini daha yeterli görürken, kendilerini ise "orta düzeyde yeterli" görmüştür. Yalçın (2019) okul yöneticilerine yönelik yapmış olduğu araştırma neticesinde, yöneticilerin yönetsel beceriler ile ilgili kendilerine verdikleri puanların, öğretmenlerin yöneticiler için verdikleri puanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Nicel araştırmada okul yönetici yeterliklerinin alt boyutlarından olan insancıl yeterliklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin "üst düzeyde" oldukları saptanmıştır. Katz (1955) yapmış olduğu araştırmada, tüm yöneticilerin insancıl yeterliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Rouss'un (1993) yaptığı araştırmada ise, okul yöneticilerinin insancıl yeterlik kapsamındaki becerilerin ve kişisel değerlerin yönetici olarak görev yapan okul liderleri için son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Abat (2010) tarafından akademisyen ve okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yaptığı araştırmada, "okulda bulunan tüm gruplar ile etkili iletişim kurmak" önemli yeterliklerden biri olarak belirlenmiştir. Barut (2007) ise yöneticilerin isteklendirme ve özendirme yeterliklerine yönelik yapmış olduğu araştırmada; yöneticilerin, öğretmenlere yönelik istenilen düzeyde isteklendirme ve özendirme çalışmalarını yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sevinç (2017) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin insancıl yeterliklerinin "en üst/tam seviyede" olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç da araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Ayrıca Sevinç (2017), okul yöneticilerinin sadece okul işgörenleri ile değil okulun dış paydaşları ve velilerle de iyi ilişki içinde olmasının ve kişilerin yaşadıkları problemlere en hızlı ve doğru çözümler üretmelerine vurgu yapmıştır. Aslanargun ve Bozkurt (2012) çalışmalarında, okulu başarılı bir şekilde yönetmek için yönetim yapısını iyi kurmanın, kişilerin sorumluluk almasının, kararları danışarak verilmesinin, içten olmanın ve problemleri beraber çözmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin insancıl yeterliklerinin, teknik yani mevzuat yeterliklerinin önüne geçemediğini ifade etmiştir. Elde edilen bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir. Benzer şekilde Öztürk'ün (2019) yaptığı araştırma sonucu da, yapılan bu araştırmanın sonucuyla paralellik oluşturmaktadır. Onural (2005) yapmış olduğu araştırmada, yöneticilerin yoğun işleri, zamanlarının dar olması ve sorumluluklarından ötürü kişisel kaygılarının oluştuğu ve bu nedenle stres halinde çalıştıklarını, dolayısıyla da öğretmenleri motive etme konusunda eksiklik yaşadıklarını ifade etmiştir. Kırıl ve Adıbelli'nin (2012) çalışmasında yöneticilerin işgörenlerin sorunlarını çözmeleri için her zaman titiz olması gerektiğini hatta bu sorunlar için B planlarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinden sorunları çözmesi beklenmektedir ve okul yöneticileri de bu beklentiye cevap vermeye yönelik davranışlarda bulunmalıdır. Çelikten'in (2004) ifade ettiği gibi, okul yöneticisi gün boyunca farklı statüler kazanabilmekte, farklı roller oynayabilmekte ve bunlar arasında sürekli gidip gelebilmektedirler. Bu roller arasında okul yöneticiliği, annelik, babalık, ara buluculuk, öğretmenlik, arkadaş, danışılan, vb. görevleri üstlendiği gözlemlenmiştir. Günlük hayatta edinilen tüm bu roller okul yöneticilerine, yönetim alanında olumlu etki kurmakta ve yöneticilik yeterliklerini geliştirmektedir.

Yapılan nitel araştırmada insancıl yeterlik alt boyutunda en çok sahip oldukları özellikler sırasıyla, "işgörenlerle eşgüdümlü çalışma, hoşgörülü ve saygılı olma becerisi ve

duyarlı olma becerisi" şeklinde öğretmenler görüş beyan etmişlerdir. En az sahip oldukları özellikler sırasıyla; "öğretmenlerle etkileşimi düşük, çıkarıcı olma, inisiyatif almama, öğretmenlere inisiyatif tanımama, öğretmenlerin görüşünü almama ve adil davranmama" şeklinde ifade edilmiştir. Sevinç (2017) yapmış olduğu araştırmada insancıl yeterlik alt boyunda en çok sahip oldukları özellikler ise; "Çatışma ve hayal kırıklıklarına karşı kişisel soğukkanlılığını ve kontrolünü koruma", "Toplum hizmetlerinde (eğitim, sosyal, kültürel vs.) yaşlarına bakmaksızın bireylere yardım etme" ve "İnsanların karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak için onlara yardımcı olma" olarak belirtmiştir. Özan, Nanto ve Öztürk'ün (2020) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin insani yeterlik bakımından en çok sahip olunması gereken özellikler tekrarlanma sıklığına göre; "hoşgörü", "eşitlik", "yol gösteren", "eşitlik", birleştirici ve bütünleştirici", "şefkatli", "bilgi sahibi", "eğlendirici" şeklinde değerlendirilmiştir.

Nicel araştırmada okul yönetici yeterliklerinin alt boyutlarından olan teknik yeterliklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin "üst/iyi düzeyde" oldukları saptanmıştır. Öğretmenler teknik yeterlikler alt boyutunda yer alan; okulun tüm donanımlarını verimli kullanarak okulun fiziksel yapısında, idari teşkilat yapısında, okulun finansman işlerinde, okuldaki disiplin ve düzeni oluşturmada, okulu ilgilendiren plan, program, kanun, yönetmelik vs. ilgili becerileri okul yöneticilerinin bilinçli ve iyi düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. Turan ve arkadaşlarının (2007) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin kendilerini en çok insani ve teknik açıdan sorumlu gördüklerini belirtmişlerdir. "Okul yöneticileri teknik yeterlik kapsamında; okullarını fiziksel olarak güçlendirmek, bilişim ve laboratuvar hizmeti sunmak, uygun eğitim ortamı oluşturmak, güvenliği sağlamak, temiz bir ortam oluşturmak, araç-gereç konusunda eksiklikleri giderme konularında kendilerini geliştirmelidirler" sonucuna ulaşmıştır. Sevinç (2017) ise mesleğinin ilk yıllarında birçok köy okullarında olduğu gibi zorunlu şartlardan dolayı yöneticilik yapanların deneyim eksiklikleri oldukları için teknik yeterliklerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Teknik yeterliklere tam anlamıyla sahip olabilmek için on sene yöneticilik yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Öztürk'ün (2019) yaptığı araştırma sonucu, yapılan bu araştırmanın sonucuyla paralellik oluşturmaktadır. Ancak, Sevinç (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticileri kendilerini teknik yeterlik olarak "tam/çok yeterli" görmüşlerdir. Bu da yapılan araştırma sonucunu destekler nitelikte değildir.

Yapılan nitel araştırmada teknik yeterlik alt boyutunda en çok sahip oldukları özellikler sırasıyla, "okulun yönetim yapısı, okulun fiziki şartlarını güçlendirme çalışmaları, mali işlerden anlama becerisi, personelleri teknik anlamda güçlendirme çalışmaları ve resmi iş ve işlemlere yatkınlık" biçiminde olduğu görülmektedir. En az sahip oldukları özellikler sırasıyla; "çekimser davranma ve fiziki eksikliklere karşı duyarsız olma" olarak ifade edilmiştir. Sevinç (2017) yapmış olduğu araştırmada teknik yeterlik alt boyunda en çok sahip oldukları özellikler; "Örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli (insan ve mali) kaynakları belirleme", "Tüm üyelerin önemli katkılar sağlayabileceği bir örgüt iklimi oluşturma" ve "Riskle baş edebilme" olarak ifade etmiştir. Özan, Nanto ve Öztürk'ün (2020) yaptığı araştırmada teknik yeterlik bakımından en çok sahip olması gereken özellikleri ise "donanımlı ve iş bilir", "sorunları çözebilen", "otoriter", "hızlı ve pratik" olarak sıralanmıştır.

Nicel araştırmada okul yöneticilerinin yeterliklerinin alt boyutlarından olan kavramsal yeterliklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin "üst/iyi düzeyde" oldukları saptanmıştır. Bulgulara bağlı olarak en yüksek ortalama değere sahip maddeler, "Örgüt ve üyeler için benimsediği beklentileri açıkça betimleme" ve "Yönetici konumunda olduğundan etkili liderlik özelliklerini gösterme"; en düşük seviyede ifade edilen maddeler ise "Kısa vadeli hedefler geliştirme" ile "Yöneticilik ve eğitimle ilgili araştırma sonuçlarını uygulamalara yansıtma" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri; "okulun amaçları göz önünde bulundurularak yapılması gereken iş ve işlemleri planlama", "meydana gelen problemlere karşın çözüm yolları üretip bu süreci değerlendirebilme", "yönetmelik ve karar verme süreçleri hakkındaki beceriler" gibi kavramsal yeterlik alt boyutuna ilişkin becerilerde "iyi/yeterli" düzeyde olduğu söylenebilir. Katz'a (1955) göre, teknik yeterliğin kavramsal yeterlikten daha fazla olduğu yönetici becerileri alt düzey yönetici bölümüne konumlanmaktadır. Buna göre yöneticilerin kavramsal yeterliklerini daha da yükseltmelidir. Nitekim okullar, örgütüne hâkim, analiz edebilme gücü gelişmiş, yönetimle ilgili ortaya çıkan problemlere çözüm bulan, okul paydaşlarıyla yakın ilişki kurabilen ve eğitim alanındaki kavramsal gelişmeleri takip eden yöneticilerin ellerinde başarılı olabilirler. Okul yöneticileri yaşamış oldukları deneyimle, almış oldukları eğitimlerle kendilerini geliştirerek, araştırmaları takip ederek, yönetmelikleri inceleyerek, eğitim alanındaki yenilikleri takip ederek ve okulda görev yapan işgörenlerle birlikte hareket ederek kavramsal yeterliklerini geliştirebilmeleri mümkündür. Katz'a (1955) göre kavramsal yeterliklere yönetimin üst kademesinde, teknik yeterliklere yönetimin alt kademesinde gereksinim duyulmaktadır. İnsancıl yeterliklere ise yönetimin tüm kademelerinde ihtiyaç duyulmaktadır. Turan ve arkadaşlarının (2007) yapmış oldukları araştırmada, okul yöneticileri kurum içerisinde meydana gelen problemlerini yine kurum içinde çözdüklerini belirtmişleridir. Karşılaşılan problemlere de en doğru kararı vermek için de deneyim ve yapılan araştırmalardan faydalanmaları gerektiğini belirtmiştir. Karakuş ve Töremen (2006) yapmış oldukları araştırmada; okul yöneticilerinin etkili bir yönetim sergileyebilmeleri için yönetim kuramları ve kavramları alanlarında birtakım bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda birçok yöneticinin belirlenen kuram ve kavramlardan haberdar olduklarını yalnız bunları içselleştirmediklerini ve öğretmenlere yansıtamadıklarını belirtmiştir. Elde edilen sonuç araştırmamız ile örtüşmemekte zira araştırmamızda okul yöneticileri kavramsal yeterlikleri öğretmenler tarafından üst düzey belirlenmiştir. Akçil'in (2012) yapmış olduğu araştırmada okul yöneticileri güçlerini genellikle yasal yetilerinden almaktadırlar fakat ortaya çıkan problemlerle baş etmek için; yönetim unsurlarını dikkate alarak, öğretmenlere mentörlük yaparak ve öğretmenlere kendilerini değerli hissettirerek okul içindeki olumlu iklimi sağlayabilir sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş ve Özkan'ın (2014) araştırmasında, işini gerektiği gibi yapan bir okul yöneticisinin, örgüt içinde ortak hedefler belirlemesi, hedeflere ulaşma sürecinde paydaşlardan katkı alması, hedeflerin herkes tarafından özümsemesinin ve bu doğrultuda yapacağı çalışmalarında hedeflerin örgüte kılavuz olmasını sağlamaı yöneticilerden beklenen özellikler arasında olduğunu ifade etmiştir. Öztürk (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin kavramsal yeterlikleri açısından "yeterli/iyi düzey" olarak gördükleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ancak Sevinç (2017) ise yöneticilerin kendilerini değerlendirdikleri araştırmada, okul yöneticileri kendilerini kavramsal yeterlik açısından "en üst/tam yeterli" düzeyde gördüklerini belirlemiş ve bu sonuç yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte değildir.

Yapılan nitel araştırmada kavramsal yeterlik alt boyutunda tekrarlanma değeri en yüksek olan ifadeler sırasıyla, "dış paydaşlarla uyum içinde çalışma, eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olma ve etkili yönetsel beceriler sergileme" şeklinde öğretmenler

görüşler ortaya koymuşlardır. En az sahip oldukları özellikler sırasıyla; "pasif yönetim sergileme, yeniliklere kapalı olma ve eğitim yönetimi konusunda yetersiz olma" şeklinde ifade edilmiştir. Sevinç'in (2017) yaptığı çalışmada okul yöneticisi yeterlikleri alt boyutlarına baktığımızda şu ifadeler karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin kavramsal yeterlik alt boyunda en çok sahip oldukları özellikler; "Yöneticilikle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olma", "Yönetici konumunda olduğundan etkili liderlik özelliklerini gösterme" ve "Amaçlara ulaşmak için personelin bir grup olarak çalışmasını koordine etme olarak belirtmiştir. Özan, Nanto ve Öztürk'ün (2020) yaptığı çalışmada kavramsal yeterlik bakımından incelendiğinde ise sırasıyla; "bilgi sahibi olma", "hızlı ve pratik olma", "birleştirici ve bütünlendirici olma" ve "şefkatli olma" şeklinde belirlenmiştir.

Nicel çalışmada okul yöneticisi yeterliklerinin alt boyutlarından olan teknolojik yeterliklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin "üst/iyi düzeyde" oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdiği maddelerin, "Dijital bilgi ve teknolojinin yasal, etik ve güvenli kullanımını sağlama" ve "Güncel iletişim ve sosyal araçların kullanımıyla kültürel etkileşimin olmasını sağlama"; en düşük seviyede katılım gösterilen maddeler ise, "Teknolojinin gelişimine bağlı olarak gerekli yenilikleri sağlama" ile "Personelin dijital kaynakları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ortam oluşturma" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Çakır'ın (2020) yaptığı çalışmada, günlük bilgisayar kullanım süresi fazla olan öğretmenlerin, okul yöneticilerini teknoloji liderliği konusunda daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Çetin (2008) yapmış olduğu çalışmada; okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini "yüksek düzeyde" kullandıkları ifade edilmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca okul yöneticilerinin okulda en çok karne ve belgeleri çıkarmak için, e okul işlemlerini yapmak için, taşınabilir malları eklemek ve silmek için teknolojiyi kullandıklarını belirtmiştir, Calhoun (2004), Memduhoğlu ve Yılmaz'ın (2008) yapmış oldukları çalışmalarda, okul yöneticilerinin bireysel işlerinde teknolojiyi oldukça etkili kullandıklarını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma sonuçlarıyla ile doğru orantılıdır. Ancak Sevinç'in (2017) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin "en üst/tam" düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuç da yapılan araştırmanın bulgularıyla uyumsuzdur. Ayrıca Sevinç (2007), okul yöneticilerinin teknolojiyi etkili kullanabilmeleri ve okullarındaki teknolojik faaliyetleri geliştirebilmeleri için deneyime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Yapılan nitel çalışmada teknolojik yeterlik alt boyutunda en çok sahip oldukları özellikler sırasıyla; "teknolojiyi etkin kullanma becerisi, teknolojiyi kullanmaya teşvik etme ve teknolojik alt yapıyı güçlendirme çalışmaları" olarak belirlenmiştir. En az sahip oldukları özellikler sırasıyla; "teknolojiyi etkin kullanamama ve teknolojiyi etkin kullanmama" şeklindedir. Sevinç (2017) teknolojik yeterlik alt boyunda en çok sahip oldukları özellikler ise; "Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için teknoloji kaynaklarını uygun şekilde kullanma", "Güncel iletişim ve sosyal araçların kullanımıyla kültürel etkileşimin olmasını sağlama" ve "İhtiyaca yönelik teknolojiyle donatılmış ortamlar hazırlama" olarak ifade etmiştir.

Sonuç olarak, yapılan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin en yüksek seviyedeki yeterlik alanının insancıl yeterlik olduğunu görmekteyiz. Nitel çalışmada ise en düşük seviyedeki yeterlik alanının insancıl yeterlik olduğu belirlenmiştir. İki farklı yöntem sonucunda elde edilen zıt bulguları, öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki insani ilişkilerin farklılıklar göstermesiyle açıklanabilir. Nitekim diğer meslek gruplarında da yönetici-işgören ilişkileri incelendiğinde bu tür beşeri faktörlerin farklılıklar göstermesi olağandır. Zira her insan ayrı bir dünya görüşüne

sahip olup, birbirleri ile olan ilişkilerinde de farklı tutumlar gösterebilmektedir. Esyenck ve Wilson (2000) bireysel farklılıkların oluşmasında hayattaki etkinlik, sosyallik, risk alabilme potansiyeli, ataklık, kendini ifade edebilme, ayrıntılı düşünme ve sorumluluk gibi etmenler rol oynayabilmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin okul başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla yönetici yeterlik düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin yönettiği okulların başarısı da artabilir. Dolayısıyla, okul başarısının artması adına okul yöneticilerinin profesyonel olarak seçilip, yetiştirilmesi ve atanması için MEB'in liyakate dayalı sağlıklı bir politika geliştirmesi önerilebilir.
- Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlikleri "üst/ iyi düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Nitelikli bir okul yöneticisinin yeterliklerini geliştirmenin en etkili yollarından biri, MEB tarafından okul yöneticiliği alanında bilimsel ve profesyonel eğitim verecek olan bağımsız bir yöneticisi yetiştirme akademisinin kurulmasıdır.
- Nitelikli bir okul yöneticisinin yeterliklerini geliştirme bağlamında, öncelikle MEB tarafından çıkarılan en son yönetici yetiştirme sertifika programı güncellenmeli, üniversitelerle işbirliği içerisinde liyakat esasına dayalı yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya dayalı bir sertifika programı geliştirilmelidir.
- Okul yöneticiliği mesleği yeniden tanımlanmalı ve okul yöneticileri eğitim yönetimi bilim dalında eğitim almış kişilerden oluşturulmalıdır. Mevcut okul yöneticilerinin de eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alma konusunda özendirilmesi, atama ve yükseltmede lisansüstü eğitim alma ölçütünün daha belirleyici olması sağlanabilir.
- Yapılan nitel araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinde düşük düzeyde algıladıkları yeterlikler arasında öncelikle insancıl ve kavramsal yeterliklerin olduğu bulgusundan hareketle, okul yöneticilerinin yeterliklerini geliştirme adına Milli Eğitim Müdürlüğü ile Üniversite işbirliği içerisinde hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Düzenlenecek olan her türlü kurs, seminer, konferans vb. etkinliklerde görev alacak uzman kişilerin belirlenmesi ve bu etkinliklerin bilimsel ve istenen nitelikte olması için üniversitelerle iş birliği yoluna gidilebilir.
- Günümüzde ciddi anlamda bir pandemi süreci yaşanmaktadır. Okul yöneticilerinin özellikle teknolojik yeterlik alanlarında kendilerini daha donanımlı hale getirmesiyle birlikte hem uzaktan eğitimle ilgili konularda hem de öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere daha yararlı olması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okul yöneticileriyle aynı sendikaya üye olma değişkenin göre teknolojik yeterlik alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Hem bunun nedenleri ile ilgili hem de farklı değişkenlerle ilişkili araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin mevcut okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenine göre genel olarak okul yöneticilerinin yeterlik düzeyleri ve tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye genelinde başarılı okullar belirlenip bu okulların yöneticileri çeşitli yönlerden (yeterlikleri, liderlik stilleri vb.) araştırılabilir.
- Araştırmanın benzeri özel ve devlet okullarında karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

- Araştırma Siirt il merkezinde yapılmış olup, araştırmanın kapsamı genişletilerek ve sonuçların karşılaştırılması amacıyla farklı il veya bölgelerde çalışma yürütülebilir.
- Geçmişten günümüze okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için kullanılan uygulamalar ve bunların etkililik düzeyleri araştırılabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. T.C. Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 05.04.2021 tarihli yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Abat, E. (2010). *Eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modelleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2002). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi (hizmet öncesi-hizmet içi eğitim). *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16, 17.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37, 164.
- Akçil, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aksoy, N. (2012). *Türkiye kamu eğitiminde gizli ticarileşme: Kurumsal sosyal sorumluluğun işleyiş biçimleri ve eğitimi ticarileştirme işlevleri*. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 8-27.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 26(1), 181-193.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Artul, S. (2004). *Etkili ilköğretim okulu yöneticisi yeterlikleri (Adapazarı örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Avcı, Ö. M. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise yöneticilerinin yöneticilik beceri düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayyıldız, K. (2020). *Profesyonel okul yöneticiliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknikler ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barut, E. (2007). *İlköğretim okullarına sınavla atanan yöneticilerle, sınavsız atanan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Başaran, İ., E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2018). Müdürlerin iletişim uygulamalarının öğretmenlerin duygusal sıkıntılarına etkisi. *Eğitim yönetimi yönetimi ve liderliği* , 46(4), 642-658.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri:İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma özeti. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 9(1) , 321-324 .
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-675.
- Boyacı, A. (2020). *Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büte, M. & Balcı, A. F. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 485-511.
- Calhoun, K., J. (2004). *superintendent change leadership strategies associated with successful technology integration in public school districts*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University Of La Verne, Callifornia.
- Creswell, J., W. & Clark, V., L. (2011). Karma yöntem araştırmalarının temelleri. (Çeviri Edit:Dede, Y. ve Demir, S. B. (Ed.). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (ss. 23-58), İçinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J., W. & Creswell, J., D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA:Sage Publications.
- Çakır, Ö. (2020). *Okul yöneticilerinin teknopedagojik ve teknoloji liderliği yeterlikleri*. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), S. 123-135.
- Çetin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, A. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). Eğitim yöneticisinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(95), 497-511.
- Eysenck, H., J. & Wilson, G. (2000). *Kişiliğinizi tanıyın*. (Çev: E. Erduran). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 237-252.
- Hallinger, P. (2003). Öncü eğitimsel değişim: Öğretimsel ve dönüşümsel liderlik uygulaması üzerine düşünceler. *Cambridge Eğitim Dergisi* , 33(3), 329-352.

- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*, 59, 22-23.
- https://acikerisim.bartın.edu.tr/bitstream/handle/11772/1863/USEAS2018_TamMetin%20Etkili%20Okul%20Müdürleri.pdf?sequence=1&isAllowed=yv, Erişim tarihi: 07.05.2021
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Katz, R., L. (1955). Skills of an effective to administrator. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator> , 20.03.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Kaya, Y. K. (1993). Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulamalar. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kennedy, P. L. (1990). Competency needs of Michigan's local special education directors. D. wayne state university, Dissertation Abstracht Internatioal, 52(2), 501- 576.
- Kıral, B. & Adıbelli, Ş. (2013). Öğretmen görüşlerine göre 21. yüzyılda okul yöneticileri. 19.07.2013 tarihinde Merzifon.meb.gov adresinden alınmıştır.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? (Edit: Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266), İçinde . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köse, M., F. (2008). *Yönetici adayları öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kurt, B. (2019). *Öğretmenlerin gözünden yönetici yeterliliklerin kıyaslanması; Spor bilimleri mezunları ve diğer bölüm mezunları örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadershipa meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Memduhoğlu, H., B. & Yılmaz, K. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memişoğlu, S. P. (2004). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

- Morse, J. & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures walnut creek*. CA: Left Coast Press.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 69-85.
- Okçu, V. (2011). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37), 244-266.
- Okçu, V., Ergül, H. F., & Ekmen, F. (2020). Examining the relationship between the paternalist leadership behaviour of school principals and the levels of organizational trust and motivation, according to the perceptions of teachers (Path analysis study). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 755-770.
- Özan, M. B., Nanto, Z. & Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 335-336.
- Özan, M. B., Nanto, Z. & Öztürk, E. (2020). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 335-356.
- Öztürk, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Peker, S., Selçuk, G., Doğru, E. & Coşkun Uslu, A. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan, Antalya.
- Rouss, E., G. (1993). *Essential competencies for independent school leaders (leadership training)*. Dissertation Abstract International, 54(05), 1623. (University Microfilms No: AAI9324891)
- Sevinç, N. (2017) *Okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sevinç, N. & Arslan, H. (2019). Okul yöneticisinin yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 126-135.
- Şahan, G. (2018). Etkili okul müdürlerinin özellikleri. *2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2018)*, 219-225.
- Şişman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Terrell, S., R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254-280.
- Tepe, N. (2017). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 59(5), 388-401

- Thomson, W. C. & Wendt, J., C. (1995). contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *Educational Research*, 88(5), 269-274.
- Topluer, A. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki. Malatya: Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Töremen, F., Karakuş, M. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri:İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 175-189.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 271-281.
- Turan, S., Açıkalin, A. & Şişman, M. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uslu, B. (2013). *Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walker, V. A. (1985). Special education administrators perceived competences in areas of special education. Texas Agricultural and Mechanical University Dissertation Abstracts Internatonal, 50 (4).
- Yalçın, C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, N. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tokat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Evaluation of Students' Home Study Habits In Terms of Teacher And Parent Opinions During the Pandemic Process

Hilal Kazu ¹ Fatma Yıldız ²

To cite this article:

Kazu, H., Yıldız, F. (2022). Evaluation of students' home study habits in terms of teacher and parent opinions during the pandemic process [Pandemi sürecinde öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarının öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi], *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 323-340. DOI: 10.55605/ejedus.1094633

Research article

Received: 2022-03-28

Accepted: 2022-06-28

Abstract

The purpose of this research is to examine how the pandemic period influences study habits at home, in accordance with the perceptions of parents and teachers. The research group comprises 18 teachers teaching the first and second classes in the 2019-2020 academic year in a primary school in the Kangal District of Sivas province and 21 parents whose students are studying in the second grade in the same year. In this investigation, the phenomenological design, which is one of the qualitative research approaches, was applied. A descriptive analysis method was employed in the study of the data. As an outcome of the research, all of the teachers who participated claimed that they experienced challenges in acquiring the behavior of studying at home during the pandemic process. As a consequence of the teachers' judgments, it was concluded that distance education, which commenced with the epidemic phase, is not viable for the primary school level. During the epidemic period, the majority of parents reported that their adolescents struggled with motivation in their home study activities. Most of the parents indicated that assignments are required in online classroom learning. Furthermore, most parents believed that the home study habits developed during the outbreak would last long after the pandemic.

Keywords: Distance education, home study habits, parent, teacher opinions

¹ Assoc. Dr., Fırat University, hkazu@firat.edu.tr,  [0000-0001-9380-331X](https://orcid.org/0000-0001-9380-331X)

² National Educational Ministry, fatmayildizftm@gmail.com,  [0000-0001-9027-2330](https://orcid.org/0000-0001-9027-2330)



Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Hilal Kazu³ Fatma Yıldız⁴

Atıf için:

Kazu, H., Yıldız, F. (2022). Evaluation of students' home study habits in terms of teacher and parent opinions during the pandemic process [Pandemi sürecinde öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarının öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi], *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 323-340. DOI: 10.55605/ejedus.1094633

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022-03-28

Kabul Tarihi: 2022-06-28

Öz

Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminin öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarını ne şekilde etkilediğini veli ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışma grubu, Sivas ili Kangal ilçesindeki bir ilkokulda 2019-2020 öğretim yılında birinci ve ikinci sınıfları okutan 18 öğretmen ve aynı yıl öğrencileri ikinci sınıfta okuyan 21 veliden oluşmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin tamamı pandemi sürecinde evde ders çalışma alışkanlığı kazandırmada sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri sonucunda, pandemi süreci ile birlikte başlayan uzaktan eğitimin ilkökul düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir. Velilerin geneli pandemi sürecinde evde ders çalışma uygulamalarında çocuklarının motivasyon sıkıntısı yaşadıklarını düşünmektedirler. Velilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde ödevlerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin büyük kısmı pandemi sürecinde kazanılan evde ders çalışma alışkanlıklarının pandemi sonrasında da kalıcı olacağını düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, evde ders çalışma alışkanlıkları, veli, öğretmen görüşleri

³ Doç. Dr., Fırat University, hkazu@firat.edu.tr,  [0000-0001-9380-331X](https://orcid.org/0000-0001-9380-331X)

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, fatmayildizftm@gmail.com,  [0000-0001-9027-2330](https://orcid.org/0000-0001-9027-2330)

Giriş

Tüm dünyayı saran korona virüs pandemisi, ülkemizi de 2020 Mart ayından itibaren etkisi altına almıştır. Bu süreçte ilk önlem olarak okullar kapatılmış, iki hafta aradan sonra uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim ilkokullarda üçüncü ve dördüncü sınıflar için kullanılırken, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri yalnızca EBA TV aracılığı ile derslerini takip edebilmişlerdir. Pandeminin uzaması ile birlikte yaz tatiline kadar bu öğrencilerin, öğretmenlerden yüz yüze ders alma imkânı kalmamıştır.

Genel çerçevede baktığımızda, sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşması ve akademik olarak başarının yakalanmasında, öğreticiden bağımsız gerçekleşen ders çalışma faaliyetlerinin etkisi büyüktür. Öğrenme sürecinde, özellikle kalıcı bir öğrenme sağlanmasında, konuların pekiştirilmesinde ders dışı çalışmaların kullanılması bir zorunluluktur. Öğrenme sürecinin en önemli aşaması öğretici ile öğrencinin karşılıklı iletişime geçtiği aşamadır. Pandemi süreci bu noktada olumsuz bir etki yaratmıştır. Öğretici bu olumsuz etkiyi gidermek için, öğrencinin kendi kendisine ders çalışmasına imkân sağlayacak uygulamalara yönelmek durumundadır. Öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaması durumu ya da yanlış çalışma alışkanlıkları geliştirmiş olması, okul başarısızlığına etki eden temel nedenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Harvey, 1998; Türkcan ve Öcal, 2003). Nitekim verimli çalışma ve öğrenme yöntemleri geliştiremeyen öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe kendilerini öğrenmeye güdüleme, öğrenme süreçlerini planlama ve bunları değerlendirme konularında yetersiz kalabilmektedirler. Bu durum, okul başarılarını ve buna bağlı olarak okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2000).

Öğrenme eyleminin gerçekleşmesini sağlayan birçok öge vardır. Öğrenmeye etki eden bu öğeleri; öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğreten ve öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, yani dolaylı öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmen öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine, öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenilebilecek bir şekle sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını sağlayabilir. Benzer bir şekilde, fiziksel ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı da, öğreneni öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektir (Seven ve Engin, 2010).

Çağımızda bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesi eğitimin niteliğini de büyük ölçüde değiştirmiştir. İstenilen nitelikte bir eğitimin gerçekleşmesinde ise, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri temele alınacak bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada öğrencilerin bilgiye ulaşmada sahip oldukları çalışma alışkanlıkları ve ders çalışırken kullandıkları yöntemler kalıcı öğrenmenin ve dolayısıyla başarının en önemli unsurudur (Demirezen ve Akhan, 2013). Yaşam boyu ve kendi kendine öğrenme çağdaş dünyanın ayrılmaz bir parçası haline gelmesiyle beraber ders çalışma becerileri, her yaşta bireyler için yaşam boyu gerekli olan beceriler olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin kendi çalışmalarının öğrenme sürecinde önemli bir etmen olduğu görüşünün kabul edilmesiyle, onların ders çalışma becerileri konusundaki yeterlilikleri de önem kazanmıştır. Bu becerilerin okul yıllarında edinilmesinin ve alışkanlık haline getirilmesinin, okul sonrası yaşamdaki başarıyı da etkileyeceği söylenebilir (Türkcan ve Öcal, 2003; Yıldırım vd., 2000). Ders çalışma becerileri genellikle planlı çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, ders dinleme, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme başlıkları altında

incelenmektedir. Öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaması ya da yanlış çalışma alışkanlıkları geliştirmiş olması, okul başarısızlığının en temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kesiktaş, 2006).

Öğrenme sürecinin başarısında, öğreticinin ne kadar çok duyu organına hitap ettiği de önemlidir. Uzaktan eğitimde bu şekilde, çok yönlü bir etkileşimin mümkün olmadığı aşikârdır. Burada birçok faktörün etkisi vardır. Örneğin çocukların uzaktan eğitime katıldıkları aracın özellikleri çok büyük önem arz etmektedir. Telefonda bağlanan çocuklar için on santimetrelik ekranda gördükleri yazı ya da öğreticinin etkisinin sınırlı olması kuvvetle muhtemeldir. Dış etkileri de göz önünde bulundurduğumuzda uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretici açısından, ciddi bir kısıtlama getirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazanılmasında öğretmenin olduğu kadar ailenin de önemli görevleri olduğu söylenebilir. Anne ve baba bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde çocuğun sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009: 128). Çelenk (2003) çocuğun okuldaki başarısını belirleyen en önemli çevresel faktörün aile olduğunu, bununla birlikte akademik başarısı düşük olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli faktörün de ailenin çocuğunun eğitimine karşı ilgisizliği olduğunu söylemektedir. Bu açıdan, aileler bir yandan öğrenciyi ders çalışma alışkanlıkları kazanma noktasında yönlendirirken diğer taraftan da öğrencilerin fiziki çevresini düzenlemelidir (Eren, 2011; Yiğit ve Kaçire, 2015).

Öğrenme ortamının eve dönüştüğü bu pandemi döneminde, dolaylı öğrenmenin en temel kaynaklarından olan öğrenme ortamı kavramı, öğreticiden bağımsız şekilde oluşmaktadır. Bu da öğrenme başarısına doğrudan etki etmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri pandemi sürecinden olumsuz etkilenmiştir. Bu etkiyi sınırlandırabilmek adına evde ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması ve kullanılması büyük önem arz etmektedir.

Pandemiyle başlayan uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin başarılarını artırmak için evde ders çalışma alışkanlığı kazanmaları önem arz etmektedir. Geçmiş dönemlerde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde olan evde ders çalışma alışkanlıkları bu dönemde daha da önem kazanmıştır. Pandemi döneminde evde ders çalışma alışkanlıklarında meydana gelen olumlu ve olumsuz değişimleri gözlemlemek için böyle bir çalışma yapılması planlanmıştır. Evde ders çalışma faaliyetleri olarak genelleyebileceğimiz ders çalışma uygulamalarının, pandemi sürecinden ne şekilde etkilendiğini görmek adına yapılan bu çalışma, uzaktan eğitim döneminde meydana gelen eksikleri belirleme açısından değerlidir. Çalışma ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğretmenlerinin gözünden, pandemi sürecinin evde ders çalışmaya etkileri incelenirken, ilerleyen dönemlerde uzaktan eğitimin zaruri devamı noktasında alınabilecek önlemler konusunda da öğreticilerin algıları incelenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bu çalışma, velilerin gözünden pandemi sürecinin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisinin görülmesini de sağlama noktasında da kaynak teşkil edecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde evde ders çalışma alışkanlıklarının öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

Pandemi dönemi çocukların motivasyonunu ne şekilde etkiledi?

Öğretmenlerin ders çalışma alışkanlığı kazandırmada kullanılan yöntemler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin pandemi döneminde ders çalışma ile ilgili yaşanan sıkıntılar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin pandemi sürecinde teknolojinin evde ders çalışma alışkanlıklarına etkisine dair görüşleri nelerdir?

Öğretmen-veli iletişiminin ders çalışma alışkanlıklarına etkisi

Velilerin uzaktan eğitimde ödevlerin gerekliliğine ilişkin görüşleri

Velilerin evde ders çalışmada faydalı olduğunu düşündüğü uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Velilerin evde ders pandemi öncesi ders çalışma alışkanlıkları ile pandemi dönemi ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farklar nelerdir?

Velilerin evde ders çalışma noktasında çocukları desteklemelerine yönelik görüşleri nelerdir?

Ders çalışma süresi bakımından pandemi öncesi ve sonrası arasındaki değişiklikler nelerdir?

Pandemi sürecinin olumsuz etkilerini gidermek için neler yapılabilir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma alanında pandemi sürecinin, eğitim hayatımıza yeni girmesi nedeniyle güncel bir çalışmadır. Pandemi dönemindeki eğitim süreciyle ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen, pandemi döneminde evde ders çalışma alışkanlıklarındaki durumla ilgili herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma daha önce yapılmamış bir çalışma olması nedeniyle özgün bir çalışmadır. Çalışma ile ilerleyen zamanlarda uzaktan eğitimin kullanılması durumunda, evde ders çalışma alışkanlıklarının ne şekilde kazandırılacağı ve bu alışkanlıkların eğitime katkısı konusunda fikir sahibi olunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni fark ettiğimiz, ancak derin ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Özet, 2014). Olgu bilim çalışmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007). Olgu bilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, 2019-2020 eğitim – öğretim yılında birinci ve ikinci sınıfta bulunan öğrenci velileri ile bu dönemde birinci ve ikinci sınıfları okutan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır.

Bu çalışmada, birinci sınıflarda görev yapan öğretmenlerin oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, pandemi döneminde evde ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçladığı için amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Pandeminin başlarında öğretim faaliyetlerinden uzak kalan 2019-2020 yılında Sivas ili Kangal ilçesindeki bir ilkokuldaki birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yönteminden biri olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu duruma örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, 2008). Çalışma grubunun ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmesi sayesinde araştırmaya konu olan olguyu yaşayan kişilerin deneyimlerinin yansıtılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde; pandemi sürecinden doğrudan etkilenen temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Buna göre araştırmaya, farklı mesleki kıdemlere sahip 2019-2020 öğretim yılında birinci ve ikinci sınıfı okutan 18 sınıf öğretmeni ve 2019-2020 öğretim yılında birinci sınıfta öğrencisi olan farklı eğitim seviyelerine mensup 21 veli katılmıştır. Toplam 18 öğretmen 12 si erkek, 6'sı kadın, 7 öğretmenin kıdem yılı 10-15, 7'si 5-10, 3'ü 0-5, 1'i 15-20; 77'si 1. Sınıf, 11'i 2. Sınıf öğretmenidir. Velilerin 5'i erkek, 16'sı kadındır. Velilerin tümünün çocukları 2. Sınıfta okumaktadır. Velilerin 5'i ortaokul mezunu, 2'si ilkokul mezunu, 10'u lise mezunu, 4'ü üniversite mezunudur.

Verilerin Toplanması

Araştırma olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik yoluyla irdeleme olanakları sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu detaylı analiz edilerek hazırlanmış, sorulan soruların ulaşılmak istenen amaçlara uygun olmasına gayret edilmiştir. Bu amaçla pandemi dönemi etkilerini hisseden 3 öğretmenle birlikte çalışılarak görüşmede sorulacak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşlerini almak amacıyla Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'ndan iki öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. İki kez değiştirilen görüşme formu son halini almıştır. Yapılan görüşmelerin süresi ortalama 30 ile 50 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Olgubilim (fenomenoloji) desenini kullanan çalışmaların amacı, insanların belli bir olgu (fenomen) ya da gerçeğin belirli bir yönünü kavrama, onunla ilgili yorumda bulunma ya da anlamlandırma kullandıkları farklı yolları aramaktır. Bu arayışla beraber olgular üzerinde anlamlar ortaya çıkarılır ve bu anlamlar kategorilere göre sınıflandırılır. Bu çalışmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmak için yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Temalar oluşturulması, görüşme soruları bağlamında yapılmış, öğretmenlerden ve velilerden gelen cevaplardan yola çıkarak birbiri ile ilişkili ya da benzer sorular aynı temalarda birleştirilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin anket formlarına yazmış oldukları görüşleri ayrı ayrı kodlayarak kategoriler üzerinde görüş birliğini ve görüş ayrılığını belirlemişlerdir. Daha sonra Milles ve Huberman'ın (2002) (Güvenirlilik: Görüş Birliği / [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]) formülü uygulanarak araştırmanın güvenirliliği hesaplanmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenirliliği 0,92 bulunmuştur. Milles ve Huberman (2002)'a göre, uzman ve

araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun 0,90'a yaklaşması ya da 0,90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır.

Etik kurul izni

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu “Pandemi Sürecinde Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarının Öğretmen ve Veli Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışmayı uygun görmüş olup, çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar vermiştir.

Bulgular

Araştırma için kullanılan veri toplama aracı olan görüşme formlarında sorulan sorular ve verilen cevaplar göz önüne alındığında bulguların iki temel başlık altında toplanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin evde ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime bakış açısı ile velilerin evde ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime bakış açısı farklı başlıklar altında ele alınmıştır.

1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarındaki değişime yönelik görüşleri alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

1.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin Motivasyonu ve Motivasyon Sorunlarının Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlere öğrencilerin motivasyonu hususunda sıkıntı yaşanılıp yaşanılmadığı sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 94'ü (17 kişi) öğrencileri motive etme konusunda sıkıntı yaşadığını belirtirken, % 6'sı (1 kişi) belirgin bir fark olmadığını belirtmiştir (Tablo 1). Belirgin bir fark olmadığını belirten öğretmenin, meslekte ikinci yılında olması, geçmiş tecrübelerinin yetersiz olması, dolayısıyla kıyaslama yapma imkânı olmaması nedeniyle bu fikrin bağlayıcılığı sınırlıdır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Ö1; “Kesinlikle yaşadım. Alışık olmadığımız bir sistemde eğitime devam ettiğimiz için çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldık. Bağlantı sorunları, derse girilen ortamdaki dikkat dağıtıcı unsurlar, tablet-telefon ekranına fazlaca maruz kalma, yüz yüze eğitimdeki gibi birebir etkileşimin olmayışı gibi. Bu sorunlar uzaktan eğitimde motivasyonun azalmasına sebep oldu.” demiştir.

Ö5; “Evet yaşadım. Çünkü sınıf ortamının öğrenciyi motive etmedeki etkisi, dijital ortamda yok.” yanıtını vermiştir.

Ö11 ise; “Uzaktan eğitimde çocukları motive etmede büyük problemler yaşıyorum. Uzaktan eğitim yüz yüze iletişimin getirmiş olduğu avantajları içermemektedir. Örneğin; bir konuyu anlatırken öğrencilerimizle göz göze gelmemiz, jest ve mimikleri kullanmamız konunun öğretiminde faydalı olmaktadır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden birisi ayrıca teknolojik aletlerin, tür ve özelliklerinin de motivasyonu etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Öğrencilerin Motivasyonu Hususunda Sıkıntı Yaşama Durumu

Kodlar	F	%
---------------	----------	----------

Sıkıntı Yaşıyorum	17	% 94
Belirgin Bir Farklılık Yok	1	% 6

Öğrencilerinde motivasyon problemi yaşadığını belirten öğretmenlerin bunun nedeni hakkında verdikleri cevapları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Gözünden Motivasyon Probleminin Nedenleri

Kodlar	F	%
Evde Dikkatlerini Dağıtacak Nesne ve Kişilerin Varlığı	8	% 47
Uzaktan Eğitimin Çocukların Seviyesine Uygun Olmaması	6	% 35
Velilerin Derslere Müdahalesi	3	% 18

Tablodan da anlaşıldığı gibi öğretmenler en fazla evde öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak nesne ve kişilerin varlığını motivasyon problemi nedeni olarak görmektedirler.

1.2. Öğretmenlerin Ders Çalışma Alışkanlığı Kazandırmada Kullanılan Yöntemler Hakkındaki Görüşleri

Evde ders çalışma alışkanlığı kazandırma, öğreticilerin temel nitelikleri arasındadır. Pandemi dönemi çalışma alışkanlığı kazandırmak için yapılan uygulamalarda en fazla ev ödevlerinin tercih edildiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin 16’sı (%88) ders çalışma alışkanlığı kazandırmada ev ödevlerinden faydalandığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 4 tanesi evde ders çalışma alışkanlığı kazandırmak için verdikleri ödevleri mutlaka kontrol ettiklerini belirtmişlerdir (Tablo 3). Bu konuda bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

Ö5; “Özet çıkarma, test çözüme gibi ödevlerle evde ders çalışmaya yönelik çalışmalar yaptırırım.”

Ö11; “Evde etkinliklerin planlı yürütülebilmesi için sık sık veli ve öğrenci ile görüşüldü. Toplantılar yapılarak konunun ayrıntıları anlatıldı.”

Ö12; “Bireysel olarak veliler ile görüşmeler yaparak, çocukların sorumluluk duygusu kazanmalarını sağlamaya çalıştım. Böylece verdiğim etkinliklerin takibini yapma ihtiyacı hissetmeyebilirdim.”

Tablo 3. Evde Ders Çalışma Alışkanlığı Kazandırmada Kullanılan Yöntemler

Kodlar	F	%
Ev Ödevleri İle	16	% 88
Veli Desteği İle	2	% 12

1.3. Öğretmenlerin Evde Ders Çalışma ile İlgili Yaşanan Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin tamamı pandemi sürecinde evde ders çalışma alışkanlığı kazandırmada sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunların neler olduğuyla ilgili bulguların yer aldığı tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 61’i (11 kişi) ders çalışma alışkanlığı kazandırmak için kullandığı ödevlerin kontrolünü yapamamasını en büyük sorun olarak belirtmiştir. % 27’si (5 kişi) ise değerlendirme çalışmaları yapamadıkları için ödevlerin ve evde yaptıkları çalışmaların verimli olup olmadığını anlayamadığını, bu yüzden de müdahale edemediklerini belirtmişlerdir. Ö 6; “Veli iletişimi ile evde ders çalışma alışkanlığı kazandırmada başarılı oldum” diye belirtmiştir. Ö 11’de “Kaynak yetersizliğinden uzaktan eğitimde ödevlendirme ve diğer uygulamalarda yetersiz kaldım.” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 4. Uzaktan Eğitimde Evde Ders Çalışma Alışkanlığı Kazandırmada Yaşanan Sorunlar

Kodlar	F	%
Verilen Ödev Ve Etkinliklerin Takibinin Yapılamaması	11	% 61
Çalışmaların Verimli Olup Olmadığının Anlaşılma Zorluğu	5	% 27
Konu Eksiklerinin Belirlenememesi	2	% 12

1.4. Pandemi Sürecinde Teknolojinin Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarına Etkisine Dair Görüşler

“Pandemi sürecinde evde ders çalışma noktasında teknolojiden ne şekilde faydalandınız?” ile ilgili soruya öğretmenlerin tamamı (%100) canlı ders uygulaması demiştir. Soru detaylandırılarak “Canlı dersler sırasında faydalandıklarınız neler?” şeklinde yönlendirildiğinde, öğretmenlerden % 72’si akıllı tahta uygulamaları ve ek kaynaklardan faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Canlı derslerde faydalanılan araç ve gereçler

Kodlar	F	%
Akıllı Tahta	13	% 72
Ek Kaynaklar	5	% 28

Ö12; “Sınıfta kullandığım kaynağı evlere gönderdim. Bilgisayarına indirdiğim akıllı tahta uygulaması ile ders işliyorum.” demiştir.

Yine, Ö14; “Yeni konu verdiğim zaman konu anlatımlarını birer video çekip Youtube da açtığım kanalda yayınlıyorum. Böylece çocuklar tekrar tekrar izleyebiliyor” demiştir.

1.5. Pandemi Sürecinde Veli-Öğretmen İletişiminin Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarına Etkisine Dair Görüşler

“Veli-Öğretmen ilişkisine pandeminin ne tür bir etkisi oldu? Bu etki evde ders çalışma alışkanlığı kazandırma noktasında sizi ne şekilde etkiledi?” soruları ile elde edilen bilgiler doğrultusunda şu bulgulara ulaşılmıştır. Veli-öğretmen iletişiminin etkisi noktasında veliler ile iletişimlerinin arttığını düşünen katılımcı öğretmen sayısı 16 (% 88) olmuştur. İki katılımcı ise veli-öğretmen iletişim sıkıntısının pandemi sürecinde daha da arttığını belirtmiştir (Tablo 6). Bu katılımcılardan birisi Ö 17; “Sınıfımdaki 16 öğrenciden 4 tanesinin velisini hiç görmedim. Numaraları bile yok.” demiştir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitimde Veli-Öğretmen İlişkisi

Kodlar	F	%
Pandemi Sürecinde Veliler İle İletişim Artması	16	% 88
Pandemi Sürecinde Veliler İle İletişim Değişmemesi	2	% 12

Tablo 7’de de görüldüğü gibi 14 öğretmen velilerle iletişimin öğrencilerin ders çalışmalarına olumlu yansıdığını söylerken, 4 öğretmen veli iletişiminin bir etkisi olmadığını söylemiştir.

Tablo 7. Veli iletişiminin Ders Çalışma Alışkanlıklarına Yansıması

Kodlar	F	%
Veli İletişiminin Ders Çalışmaya Olumlu Yansıması	14	% 78
Veli İletişiminin Etkisinin Olmaması	4	% 22

1.6. Uzaktan Eğitim Sürecinde Meydana Gelen Değişimler ve Uzaktan Eğitime Katılmayan Öğrencilere Yönelik Uygulamalar İle İlgili Bulgular

Tablo 8’den anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim sürecinin başlangıcından itibaren yaşanan değişimle ilgili olarak öğretmenlerin 14’ü (% 78) uzaktan eğitim sürecinin başına göre çocukların derse katılım oranlarının ve canlı derslerin faydasının azaldığını belirtmiştir.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Sürecinde Zaman İçinde Yaşanan Değişimler

Kodlar	F	%
Uzaktan Eğitimin Faydasının Zaman İçinde Azalması	14	% 78
Uzaktan Eğitimin Faydasının Zaman İçinde Artması	4	% 22

Uzaktan eğitim sürecinin ilerlemesi ile birlikte çocukların ders çalışma alışkanlıklarında meydana gelen değişimleri sorgulamaya yönelik soruya verilen yanıtlarda Ö15; “Çocuklar artık derslerden sıkılmaya başladı. Gün geçtikçe derse olan ilgileri azalıyor”; Ö2 ; “Uzaktan eğitim süreci ilerledikçe derse katılım sayıları da düştü, derse olan ilgi de azaldı.”; Ö7 ise; “İlk zamanlar teknolojik araçlara alışık olmadıklarından dinliyorlardı. Şimdi aletlerle oynamaya başladılar. “ demiştir.

Katılımcılardan sadece 4’ü zamanla daha olumlu bir seyir olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılardan Ö16; “Çocuklar araçları kullanmayı öğrenince dersler daha eğlenceli hale geldi.” demiştir. Olumlu seyir olduğunu düşünen bir başka katılımcı Ö13; “Çocuklar zamanla daha iyi uyum sağlamaya başladı.” demiştir.

Uzaktan eğitime katılmayan çocuklara ödevlendirme ile ulaşmaya çalışıyorum diyen öğretmenlerin oranı %61’dir. Bir öğretmen ise Ö11 “Canlı derse giremeyen çocukları belirli günlerde okula alıyorum” demiştir. Katılımcı öğretmenlerin 6’sı (%33) Uzaktan eğitime katılmayan çocuklarda evde ders çalışma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili olarak hiçbir şey yapamadıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılardan Ö17; “Veliler ile iletişime geçemiyorum.” demiştir. 1 öğretmen (%6) ise veliler ile birebir iletişime geçtiklerini ve ödevleri yüz yüze ulaştırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir (Tablo 9).

Tablo 9. Uzaktan Eğitime Katılmayan Çocuklar İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kodlar	F	%
Uzaktan Eğitime Katılmayan Çocuklara Ödevlendirme İle Ulaşmaya Çalışma	11	% 61
Uzaktan Eğitime Katılmayan Çocuklara Ulaşamama	6	% 33
Uzaktan Eğitime Katılmayan Çocuklara Yüz Yüze Ulaşma	1	% 6

Velilerin Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarındaki Değişime Yönelik Görüşleri

Velilerin Evde Ders Çalışma Uygulamalarında Motivasyon İle İlgili Görüşleri

Velilere sorulan “çocukların evde ders çalışma noktasında motivasyon sıkıntısı yaşadıklarını düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda velilerin % 81’inin sıkıntı yaşadığı görülmüştür (Tablo 10).

Tablo 10. Velilerin Motivasyon İle İlgili Görüşleri

Kodlar	F	%
Evde Ders Çalışma Uygulamalarında Pandemi Sürecinde Motivasyon Sıkıntısı Yaşama	17	% 81
Evde Ders Çalışma Uygulamalarında Pandemi Sürecinde Sıkıntı Yaşamama	4	% 19

Katılımcılardan V4; “Kesinlikle evet. İster istemez okul gibi olmuyor şeklinde görüş bildirmiştir.” Genel olarak motivasyonun düştüğünü düşünen velilerden V9 kodlu katılımcı motivasyonun düşme nedenine de değinmiş “Kesinlikle düşünüyorum, evde dışarıdan gelen bir ses bile dikkatlerini dağıtıyor” demiştir.

Sıkıntı yaşamadım diyen velilerden V10 kodlu katılımcı; “Hayır düşünmüyorum, çünkü ödevlerini eksiksiz yapmaya çalışıyorlar.” şeklinde görüş bildirirken, yine motivasyon sıkıntısı yaşamadıklarını düşünen katılımcı V12 “Kesinlikle düşünmüyorum. Sıkıldığı zaman yarım saat dinlen, resim yap, bahçede kardeşinle oyna, boyama yap diye motive ettim. Öyle olunca haliyle de motivasyonu düşmedi.” demiştir.

2.2. Velilerin Uzaktan Eğitimde Ödevlerin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Velilerin % 86 oranında büyük çoğunluğu (18 kişi) uzaktan eğitim sürecinde ödevlerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ödev konusunda yardımcı olduğunu söyleyen veliler de çoğunluğu teşkil etmektedir (Tablo 11). Özellikle eğitim seviyesi yüksek velilerin çocukların ödevleri ile daha fazla ilgilendikleri görülmüştür.

Tablo 11. Uzaktan Eğitimde Ödevlerin Gerekliliği İle İlgili Görüşler

Kodlar	F	%
Uzaktan Eğitimde Ödev Gerekli	18	% 86
Uzaktan Eğitimde Ödev Gerekli Değil	3	% 14

V6 kodlu katılımcı “Ödevler bu sürecin olmazsa olmazıdır.” demiştir. Bir başka katılımcı V8 ise “Çocukları derse oturtmak için bir sebebe ihtiyaç var. Ödev bu sebeplerden en çok işe yarayanı.” demiştir. V10 kodlu katılımcı “Ödev olmazsa derse oturmuyorlar” demiştir.

2.3. Velilerin Evde Ders Çalışmada Faydalı Olduğunu Düşündüğü Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Katılımcı velilerin evde ders çalışma uygulamaları ile ilgili görüşleri sorulduğunda iki noktada verilen cevapların fazlalığı (13 kişi) görülmektedir. Bu noktalar okuma-anlama ve problem çözmedir. Katılımcılardan V18; “Evde en fazla problem çözüyoruz.” demiştir.

V7; “En önemlisinin okuma-anlama olduğunu düşünüyorum. Problem ve test çözme de önemlidir. Okuduğunu anlayan öğrencinin başarısı yüksek olur.”

V8 kodlu katılımcı; “Okuma-anlama çalışmaları yapıyoruz. Birlikte okuma yapıyoruz.”

V10; “Daha çok okuma-anlama” demişlerdir.

Tablo 12. Velilerin Faydalı Olduğunu Düşündükleri Faaliyetler

Kodlar	F	%
Problem Çözme, Okuma-Anlama	13	% 62
Test Çalışmaları	5	% 24
İnternet Sitelerinden Faydalanma	3	% 14

Velilerden 5'i çocuklarına test çalışmaları yaptırdıklarını söylemişlerdir.

Katılımcılardan bir kısmı ise internetteki ders videolarından faydalandıklarını belirtmişlerdir.

V21 kodlu katılımcı "Farklı sitelerden konu anlatım videoları açıyorum." demiştir. Bu aşamada velilerden yalnızca 2 tanesi farklı uygulamalardan bahsetmiştir.

V11; "İnternette farklı çalışmalar indirip yapıyorum. Ayrıca evde tahtam var oradan ders yapıyoruz." demiştir.

2.4. Velilerin Pandemi Döneminde Kazanılan Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarının Pandemi Sonrasında da Kalıcı Olup Olamayacağına İlişkin Görüşleri

Katılımcı velilerden % 81'lik büyük kısmı (17 veli) pandemi sürecinde kazanılan evde ders çalışma alışkanlıklarının pandemi sonrasında da kalıcı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Yalnızca 4 veli farklı görüş bildirmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Pandemi Döneminde Kazanılan Evde Ders Çalışma Alışkanlıklarının Kalıcılığına İlişkin Bulgular

Kodlar	F	%
Evde Ders Çalışma Alışkanlığının Devam Etmesi	17	% 81
Evde Ders Çalışma Alışkanlığının Devam Etmemesi	4	% 19

Pandemi sürecinin sonunda da evde ders çalışma alışkanlıklarında yaşanan değişimlerin kalıcı olacağını düşünen velilerden birisi olan V15; "Teknolojinin kullanımı bu süreçte önemli hale geldi. Sürecin devamında da kullanılmaya devam edecektir." demiştir.

Pandeminin bitmesi ve yüz yüze eğitimin başlamasıyla bu süreçle birlikte edinilen evde ders çalışma alışkanlığının devam etmeyeceğini düşünen V8; "Süreç bitince okullar açılınca, evde bu kadar ders çalışmalarına gerek kalmaz." demiştir. V14 ise; "Uzaktan eğitimden sonra destek eğitimleri başlayacağı için zamanlarının çoğunu okulda geçirirler." demiştir.

2.5. Velilerin Evde Ders Çalışma Noktasında Çocukları Desteklemelerine Yönelik Görüşleri

Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde velilerin %90,48'i (19 veli) ders çalışmalarına destek olduklarını söylerken, sadece %9,52'si bu süreçte çocuklarının evde ders çalışma hususunda herhangi bir destek veremediğini söylemiştir (Tablo 14).

V12 kodlu katılımcı "yaptıkları çalışmaların üzerine bir şeyler ekleyerek keyifli hale getirmeye çalışıyoruz" şeklinde görüş bildirmiştir. % 90,48'lik kısmını oluşturan 19 veli ise, "elimizden geleni yapıyoruz" ve "uğraşıyoruz" şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 14. Velilerin Pandemi Döneminde Evde Ders Çalışmada Çocukları Desteklemelerine İlişkin Bulgular

Kodlar	F	%
Destek Verme	19	% 90
Destek Vermeme	2	% 10

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pandemi süreci ile birlikte başlayan uzaktan eğitimde evde ders çalışma alışkanlıklarında meydana gelen değişiklikleri tespit etmek ve uzaktan eğitim sürecine veli ve öğretmen gözünden bakmak amacıyla hazırlanan bu çalışmada, pandemi sürecinden en fazla etkilenen birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın öğretmenler ile ilgili olan kısmında belirlenen görüşlere genel olarak bakıldığında, pandemi süreci ile birlikte başlayan uzaktan eğitimin ilköğretim düzeyine uygun olmadığı söylenebilir. Uzaktan eğitim, yaş ve seviye olarak üst grup öğrenmeler için etkili bir uygulama sayılabilir. Bu araştırmanın çalışma grubunu teşkil eden birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin durumunda ise faydalı olmadığı öğretmenlerin genel görüşüdür.

Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları tespit etmeye yönelik olarak sorulan motivasyon sorusuna verilen cevaplarda, uzaktan eğitimde çocukları motive etmede ciddi sorunlar ile karşılaşıldığı belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencileri derse motive etmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde motivasyon sorunu farklı araştırmalarla da ortaya konmuştur. Öğretmenlere yönelik yapılan uzaktan eğitim çalışmasında, öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün olduğunu tespit etmeleri çalışmamızı desteklemektedir (Arslan ve arkadaşları, 2021). Aynı şekilde Bakioğlu ve Çevik'in (2020) araştırmasında pandemi ile birlikte öğrencilerin korku ve kaygılarının arttığı; motivasyonların düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca Özdoğan ve Berkant (2020)'da yapmış oldukları araştırmada uzaktan eğitimde motivasyon sorununa dikkat çekmişlerdir.

Motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi büyüktür. Burada yaşanan sıkıntı öğretim sürecinin tümüne olumsuz yansımaktadır. Veliler ile yapılan görüşmelerde de velilerin önemli bir kısmı, çocukların motivasyonunda belirgin bir düşüş olduğunu belirtmişlerdir.

Bir çocuk dikkat süresini ilköğretimde yirmi-otuzbeş dakika tutabilir (Aral ve Baran, 2011). Ancak bu süre uzaktan eğitimde daha da azalmaktadır. Bunda en önemli etkenin "evde dikkatlerini dağıtacak nesne ve kişilerin varlığı" olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Okul ortamında bulunan bireylerin ortak hedefler etrafında birleşmiş olmaları, okullarda yapılan eğitimin kalitesine önemli ölçüde etki etmektedir. Evde bulunan bireylerin ise bu süreçte, öğrenme faaliyetlerinin içinde bulunmamaları, gereken hassasiyeti göstermemelerine de neden olmaktadır. Otçeken (2022) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimde öğrencilerin ekran karşısındayken sıkıldığı, dikkatleri dağıldığı, ayrıca öğrencilerin katılım göstermek istediklerinde kendileriyle ilgilenilmediği takdirde dersten koptukları, başka şeylerle ilgilendikleri ve yeterince adapte olamadıkları, derse kendilerini veremediklerinin görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca Kuş, Mert ve Boyraz (2021)'da çalışmalarında uzaktan eğitimde dikkat dağınıklığını, bu sürecin olumsuz etkilerinden biri olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin evde ders çalışma alışkanlığı kazandırma konusunda en sık başvurdukları yöntemin ödevlendirme olduğu anlaşılmıştır. Ödevlendirme etkinliğinin pandemi öncesinde de en sık kullanılan, evde ders çalışma alışkanlığı kazandırma tekniği olduğu belirtilmiştir. Veliler ise evde en sık yaptıkları çalışmaların "problem çözme, test çalışmaları ve okuma-anlama çalışmaları" olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalara

bakıldığında hepsinin pekiştirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu noktada öğreticinin konu anlatımının gerekliliği net şekilde anlaşılmaktadır.

Yeni konu öğretimi noktasında uzaktan eğitim sürecine has olarak geliştirilen bazı yöntemler göze çarpmaktadır. Bunlardan en dikkat çekici olanı, katılımcı bir öğretmenin konu anlatımlarını video olarak kaydederek, açtığı kanaldan yayınlamasıdır. Bu şekilde çocukların konu çalışmalarına olanak sağlanmış olmaktadır. Ayrıca velilerin bazıları, konu anlatım videoları için internet sitelerinden faydalandıklarını belirtmiştir. Üniversite mezunu olan veliler, ders çalışma konusunda çocuklarına destek verdiklerini belirtmişlerdir. Buradan eğitim düzeyinin, öğrencinin evde yaptığı ders çalışma faaliyetlerine katkısı ile doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz.

Pandemi sürecinde ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için teknoloji büyük öneme sahiptir. Öğrenciler “EBA” sistemi üzerinden ders almaktadırlar. Öğretmenler de bu sistem üzerinden derslerini tanımlamaktadır. Verilen dersler “Zoom” uygulaması üzerinden yapılmaktadır. Bu sistemde öğretmen ile öğrenci hem görüntülü hem de sesli iletişim kurabilmektedir. Bu iletişim şeklinin birden fazla duyu organına hitap etmesi öğretimin kalitesini artırsa da kullanılan aracın özelliklerinin de önemi büyüktür. Evde kurulu bir masaüstü bilgisayar aracılığı ile ders alan bir öğrenci ile telefonun yedi santimetrelik ekranından ders yapmaya çalışan bir öğrencinin durumları bir olmayacaktır. Bu konunun önemini öğretmenler ayrıca belirtmişlerdir.

Öğretmen ile veli ilişkisinin öğrencinin akademik başarısına etkisi büyüktür. Veli-öğretmen ilişkisinin pozitif olması, öğrencinin başarılı olması açısından da son derece önemlidir (Hill ve Taylor, 2004). Öğrenme sürecinde veli, öğrenci ve öğretmenin payları neredeyse eşittir. Zamanla öğrenme sürecinde, veli ve öğretmenin etkinliği artmaktadır. Eskiden okul sınırları ile sınırlı olan öğretici misyonu, çağın gerekleri doğrultusunda, artık yaşamın geneline yayılmıştır. Öğretmen-veli arasındaki iletişim tek yönlü olabileceği gibi çift yönlü de olabilir. Öğretmen ebeveynlerle bilgi paylaşımını en üst düzeye çıkarmak için her iki yaklaşımı da en üst düzeyde kullanabilmelidir (Graham-Clay, 2005). Bu iki yaklaşım öğretmene, velinin ev ortamında çocuğunun eğitimine aktif katılımını destekleyen ve davet eden bir mekanizma sağlar. Ayrıca sınıf içi öğrenme faaliyetleri ile evde öğrenme faaliyetleri arasındaki bağlantı bu sayede sağlanabilir (Loughran, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88’lik kısmı pandemi süreci ile birlikte veli iletişiminin arttığını belirtmiştir. Bununla birlikte veli iletişiminin artmasının ders başarısına etkisinin olmadığını söyleyen öğretmenlerin oranı % 22’dir. Araştırmada kullanılan veli çalışma grubunun eğitim düzeyi genel anlamda orta düzey olarak değerlendirilebilir. Bu veli topluluğunun eğitim düzeyinin çeşitliliği öğretmen ilişkisinin de farklı olmasına neden olmuştur.

Araştırmada dikkat çeken bir konu da, uzaktan eğitim sürecinin ilerlemesi ile birlikte yaşanan değişim noktasındaki olumsuzluktur. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu uzaktan eğitim sürecinin başında çocukların daha iyi motive olduklarını, sürecin ilerleyen aşamalarında motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin ilk zamanlarındaki bilinmezliğin getirdiği merak çocukların derse karşı ilgisini ayakta tutuyordu. Son dönemde ise artık sistemi çözmelerinden dolayı o merakı kaybedip farklı şeylerle uğraşmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “zoom” sisteminin bazı özelliklerini çözmeleri de derse olan ilgilerinin azalmasına neden olmuştur diyebiliriz.

Bu araştırma kapsamında sorulan “Uzaktan eğitime katılmayan çocuklara evde ders çalışma alışkanlığı kazandırma konusunda nasıl yardımcı oldunuz?” sorusu ile uzaktan eğitime katılmama problemine karşı öğretmenlerin geliştirdikleri çözümler incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı veliler ile iletişime geçerek, ödevlendirme sistemi ile ders devamlılığını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise yasak olmasına rağmen okulda yüz yüze alarak eksiklerini kapatmaya çalıştığını belirtmiştir. Buradaki en dikkat çekici unsur ise, katılımcı öğretmenlerin %33'lük kısmının herhangi bir şey yapamadıklarını belirtmesidir. Bu da uzaktan eğitimin en önemli sorunlarından birisini ortaya çıkarmaktadır. Çocukların yüz yüze eğitimden faydalanma noktasında eşitliğin yeni yeni sağlandığı eğitim sistemimizde uzaktan eğitime erişimde eşitliğin sağlanması noktasında çok önemli sorunlar olduğu bir gerçektir. Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinde teknolojik imkânları yetersiz olduğu için öğrenciler, derslere bağlanamamış ya da dersleri takip edememiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın verilerine göre öğrencilerin üçte ikisi canlı dersleri takip edememiş, dersleri takip edenlerin üçte ikisi ise cep telefonu ile dersleri takip edebilmiştir. Dersleri yeterince takip edemeyen çocukların okullar ile bağları azalmakta ve ciddi bir öğrenme kaybı yaşamaktadırlar (EBSAM, 2021). 21 Eylül 2020 – 1 Ocak 2021 tarihleri arasında EBA’yı aktif kullanan öğrenci sayısı 12.286.458’e ulaşmıştır. Temel eğitim ve ortaöğretimdeki yaklaşık 18 milyon öğrencinin %32’si EBA’yı aktif bir şekilde kullanamamaktadır. Öğrencilerin EBA’yı aktif bir biçimde kullanmaması teknolojik imkansızlıkların yanı sıra alternatif uzaktan öğrenme platformlarının kullanılması, kişisel sebepler, ailenin ekonomik koşulları, motivasyon eksikliği, salgın sürecinden kaynaklanan stres ve kaygılar gibi çeşitli nedenlerden de kaynaklanmış olabilir (TEDMEM, 2021).

Bu çocuklara ulaşma konusunda yapılabilecek uygulamaların sınırlılığı ve uzaktan eğitime katılımda yaşanan bu sıkıntılar öğretmenleri farklı arayışlara itmiştir. Bir öğretmen canlı ders saatinde evde tek akıllı telefon babasında olan ve babası işte olduğu için canlı derse giremeyen bir öğrencisine, babasının evde olduğu saatlerde Whatsapp üzerinden ders anlattığını söylemiştir. Öğrencileri okulda haftanın bir günü yüz yüze almayı uygulayan öğretmenler vardır. Sınıfı belirli sayılarda bölerek, uzaktan eğitime giremeyen çocuklara, hiç değilse ana konuları okulda anlatmaktadırlar.

Velilerin evde ders çalışma alışkanlıklarını destekleme noktasında yetersiz kaldığı görülmüştür. Ödev kontrolü ve okuma-anlama etkinliklerine destek verdiğini söyleyen velilerin dışında kalan velilerin birçoğunun destek sağlayamadığı görülmüştür. Bunda velilerin öğrenim düzeylerinin etkisi büyüktür. Öğrenim düzeyi yüksek velilerin daha farklı uygulamalar ile destek sağladıkları görülmüştür. Kimileri ders anlatımı yaparken, kimileri de eldeki teknolojik imkânlarla destekleyici faaliyetler geliştirmiştir. Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020) Covid 19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada; velilerin akademik yeterlilikleri ve ders çalıştırma alışkanlıklarının olmamasının ise bu sürece desteklerini sınırladığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunu artırıcı uygulamalar geliştirilmelidir.

Teknolojik araçların kullanımını konusunda özellikle velilere yönelik eğitimler gerçekleştirilmelidir.

Ekonomik nedenlerle uzaktan eğitime ulaşamayan çocuklara, teknolojik araç desteği sağlanmalıdır.

Veli-öğretmen ilişkisinin artması için uzaktan eğitim sürecinde de veli toplantıları yapılmalıdır.

Evde ders çalışma şekilleri çeşitlendirilmelidir.

Evde ders çalışma uygulamalarına destek noktasında teknolojiden daha fazla yararlanılmalıdır.

Uzaktan eğitimin verimini artırmak için tüm velilere ulaşılmalı ve konu ile ilgili gerekli bilgilendirmelerde bulunulmalıdır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 25.06.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-97132852-302.14.01-57749

Kaynakça

- Aral, N. ve Baran, G. (2011). Çocuk gelişimi. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, K. Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57, s. 192–206.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2(2), 28-34.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- EBSAM (2021). Pandemi döneminde öğrenme kaybı tespit ve öneriler. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Pandemi_Doneminde_Ogrenme_Kaybi.pdf
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Harvey, V. S. (1998). *Study skills - A handout for parents*. Retrieved August 11, 2004, from <http://www.ldonline.org/article.php?max=20&id=832&loc=15>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117–129.
- Hill, N. E., ve Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
- Kesiktaş, A.D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1) 37-48.
- Kuş, Z.; Mert, H. ve Boyraz, F. (2021). Covid-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit (siz) liği: kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493.

- Loughran, S.B. (2011). The importance of teacher/parent partnerships: preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching and Learning* 5(8). DOI:10.19030/tlc.v5i8.1239
- Milles, M.B. and Huberman, A.M. (2002). *The qualitative Researcher's companion*. California: Sage Publications.
- Otçeken, H.S. (2022). *Velilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri (istanbul ümraniye ilçesi örneği.)* Yüksek lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Seven, M.A. ve Engin, A.O. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2). 189-212.
- TEDMEM (2021). *2020 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkcan, G. ve Öcal, G. (2003). Verimli ders çalışma teknikleri. *Çocuk Çocuk*, 31, 26-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015) Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(31), 309-319.



The Relationship Between The Educational Emotions, Perceptions of Organizational Support and the Levels of Burnout of Teachers working in Special Education Institutions¹

Kadir ATAHAN²

Gökhan DEMİRHAN³

To cite this article:

Atahan, K. & Demirhan, G. (2022). The relationship between the educational emotions, perceptions of organizational support and the levels of burnout of teachers working in special education institutions [Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki], *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 341-360. DOI: 10.55605/ejedus.1148815

Research article

Received: 2022-07-26


Accepted: 2022-09-14

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a relationship between the teaching emotional states, organizational support perception and burnout levels of teachers working in private education institutions. The research was built on the relational screening model. The study population of this search consists of teachers working in private education institutions in Uşak City Center in the 2020-2021 academic year. Questionnaires were distributed to all teachers working in private education institutions and 202 questionnaires were evaluated. As data collection tools; The "Teaching Emotional State Scale", which was adapted into Turkish by Dilekçi and Sezgin-Nartgün (2019), "Perceived Organizational Support Scale" developed by Nayır (2010). The Burnout Scale developed by Maslach and Jackson (1981) were used. According to their search results; A negative and significant relationship between the anxiety sub-dimension of the mood scale and management support, a positive and significant relationship between the sense of pride sub-dimension and management support, a positive and significant relationship between the feeling of pleasure sub-dimension and management support were found. A significant and negative relationship was determined between the feeling of anger and the sum of organizational justice, reward and work conditions, management support and Perceived Organizational Support. A negative significant relationship was found between the manager support sub-dimension and the total decrease in personal achievement and burnout. Instructional mood and organizational support to significantly predict organizational burnout.

Keywords: Private education, teacher emotional state, organizational support, burnout.

¹ This article was produced from the Kadir ATAHAN's master thesis titled The Relationship Between Teaching Emotions, Perceptions of Organizational Support and Burnout Levels of Teachers Working in Private Education Institutions, which was prepared under the consultancy of its member Gökhan DEMİRHAN.

² Special Education Teacher, Uşak Öğretmen Mahmut Özgöbek Primary School, kadiratahan@gmail.com.tr,  0000-0002-2742-6250

³ Assist Prof. Dr., Uşak University, Education Faculty gokhan.demirhan@usak.edu.tr  0000-0002-8342-0160



Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları, Örgütsel Destek Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

Kadir ATAHAN²

Gökhan DEMİRHAN³

Atıf için:

Atahan, K & Demirhan, G. (2022). The relationship between the educational emotions, perceptions of organizational support and the levels of burnout of teachers working in special education institutions [Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki], *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 341-360. DOI: 10.55605/ejedus.1148815

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022-07-26

Kabul Tarihi: 2022-09-14

Öz

Bu araştırmanın amacı özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak İl Merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamına anketler dağıtılmış ve dönüt verilen 202 anket değerlendirilmiştir. Veri toplama araçları olarak; Türkçeye uyarlaması Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından yapılmış olan “Öğretim Duygu Durumları Ölçeği”, Nayır (2010) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği”, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Duygu durum ölçeği kaygı alt boyutu ile yönetim desteği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki, gurur duygusu alt boyutu ile yönetim desteği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öfke duygusu ile örgütsel adalet, ödül ve iş koşulları, yönetim desteği ve AÖD toplamı arasında anlamlı ve negatif ilişki tespit edilmiştir. Yönetici desteği alt boyutu ile kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretim duygu durumu ve örgütsel destek, örgütsel tükenmişliği anlamlı yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, öğretmen duygu durumu, örgütsel destek, tükenmişlik

¹ Bu makale, Kadir ATAHAN tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN’ın danışmanlığında hazırlanan Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları, Örgütsel Destek Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Özel Eğitim Öğretmeni, Uşak Öğretmen Mahmut Özgöbek İlkokulu, kadiratahan@gmail.com.tr 0000-0002-2742-6250

³ Dr. Öğr. Üyesi., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gokhan.demirhan@usak.edu.tr 0000-0002-8342-0160

Giriş

Günümüzde eğitim en temel insan haklarından biri olarak kabul edilmekte ve yasal düzenlemelerle güvence altında tutulmaktadır. Bu yasal düzenlemeler bireylerin eğitim haklarını; sadece teminat altına almakla kalmayıp, aynı zamanda bu hakkın kullanımını sağlayacak koşulları da zorunlu hale getirmektedir (Sarı ve Gülsöz, 2020: 195). Bu bağlamda ülkemizde de özel eğitim gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak yasa, yönetmelik, kurumlar, programlar ve uygulayıcılarına yönelik pek çok düzenleme ve uygulama hayata geçirilmiştir (Görgün & Melekoğlu, 2019: 14). Bu yönetmeliklerde özel eğitimin “*bireylerin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda*” yapılması ve eğitiminde “*özel yetiştirilmiş öğretmenler*” aracılığı ile yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Özsoy, 1990: 47). Bu çerçevede öğretmenler; özel eğitimin niteliğini ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Sistem içerisinde özel eğitim öğretmenlerinin yoğun ve stresli bir ortamda görev ve sorumluluk aldıkları göz önüne alındığında, öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve çevre ile ilişki ve etkileşimlerinin sağlıklı kurgulanması ve desteklenmesi özel bir önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları sorunlar hem öğretmenlerin başarısını, hem de özel eğitim sisteminin başarısını etkileyebilmektedir (Dalkılıç, 2014: 12). Bu bağlamda “*özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütse destek algıları ve tükenmişlik düzeylerinin*” incelenmesi sorunsal bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Frenzel, vd. 2016). Çünkü öğretmenlerin “*öğrenim duygu durumları ile örgütsel destek düzeyleri ve sonuç olarak tükenmişlik düzeyleri*” bir bütün olarak; hem eğitim sistemini, hem de eğitim sisteminin bir sonucu olarak bireysel ve toplumsal yaşamın her alanını ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışma, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Genel olarak eğitim; “bireylerin davranışlarında kendi isteği ile meydana gelen değişim süreci” olarak tanımlanır (Baykul, 1992: 85). Bu bağlamda eğitim sisteminde üç temel unsurdan söz edilmektedir. Bu unsurlar; “öğrenci, öğretmen ve okul” şeklinde sıralanmaktadır. Her ne kadar bu temel öğeleri birbirinden ayırmak mümkün olmasa da eğitim sistemi içerisinde en önemli öğe “öğretmenler” olarak görülmektedir. Zira eğitim sisteminde başarı ya da başarısızlık neredeyse tamamı ile sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlı hale gelmiştir. Bu nedenle hiçbir eğitim modelinin, sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliğinin üzerinde bir hizmet sunmasını beklemek doğru olmayacaktır. Bu çerçevede literatürde “*Bir okul, içindeki öğretmenler kadar iyidir*” şeklinde genel bir düşünce oluşmuştur (Kavcar, 1998: 134). Öyle ki; eğitim sisteminin kurumsal anlamda başarı ya da başarısızlığı nerede ise bütünü ile öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin davranış ve tutumlarına bağlı hale gelmiştir (Özdemir, 2010: 153-158).

Özel Eğitim

İnsanoğlu için eğitim en temel insan haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle yasalar bireylerin eğitim hakkını; sadece yasal düzenlemelerle teminat altına almakla kalmamış, aynı zamanda bu hakkın kullanımını sağlayacak koşulların sağlanmasını da zorunlu hale getirmiştir (Sarı & Gülsöz, 2020: 195). Bu bağlamda “özel gereksinimli bireylerin çevrelerindeki yaşama uyum sağlaması için verilen tüm hizmetlerde temel insan haklarından biri olarak kabul edilmekte ve özel eğitim olarak adlandırılmaktadır (Özsoy ve ark, 2001: 41).

Alan yazında özel eğitim kavramını açıklamaya yönelik pek çok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlamalar; kavramı hem açıklamakta, hem de kavramın geliştirilmesine yönelik bir anlam taşımaktadır. Ayrıca bu tanımlamalar ile özel eğitim kime, nasıl ve hangi amaçla verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Eripek vd, 2013: 32). Bu çerçevede özel eğitim amacı; “Özel Eğitim Hizmetleri” yönetmeliği” Madde 5’e göre özel eğitim ile bu eğitime gereksinim duyan kişilerin kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri ve çevresi ile uyum içerisinde olacak şekilde temel yaşam yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2017: 3).

Genel olarak özel eğitime gereksinim olan bireylere sunulacak eğitimler bireysel farklılıklar gösterse de, verilecek olan eğitimlerin daha etkili ve yol gösterici olmasını sağlamak için bireylerin özellikleri ve temel eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir sınıflandırma yapılmıştır (Özyürek, 2009: 24). Bu sınıfla ile “Milli Eğitim Sistemi” içerisinde özel eğitim okul ve sınıfları oluşturmuştur. Ülkemizde özel eğitim gereksinimli bireylerin, eğitim görebilecekleri okullar üç okul türü karşılanmaktadır (Batu, Kırcaali İftar: 10). Bu okullar; “*Özel Eğitim Okulları, Eğitim Sınıfları ve Normal Eğitim Ortamlarındaki Normal Sınıflar*” şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gereksinimlerine ve özelliklerine göre düzenlenmiş “Özel Eğitim” programları uygulanmaktadır (Öz Nişli,2019: 3-5).

Özel eğitim, “ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen bir eğitim hizmeti” olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar; bedensel özellikleri veya öğrenme yetenekleri normalden farklı olan çocuklar için kullanılmaktadır. Bu farklılıklar çocukların özel gereksinim eğitimine ihtiyaç olup olmadığını belirlemektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin fiziksel özellikleri veya öğrenme becerileri bu çocukların eğitiminde özelleştirilmiş eğitim programları ve özel eğitim öğretmenlerini zorunlu hale getirmektedir. (Eripek, 2005: 1-14). Zira özel eğitim, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin potansiyellerini ortaya çıkartacak şekilde topluma uyum sağlamalarını ve kendi yaşamlarını başkalarından bağımsız bir şekilde sürdürebilmelerine yardım etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle özel eğitim genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Koçyiğit, 2018: 4).

Özel eğitimin niteliği, öğrenmeyi öğreten, öğrenenle birlikte öğrenen, öğrenmeyi sanat olarak benimsemiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu nedenle özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecindeki duygu durumları, sosyal destek, örgütsel değişkenler (stres,

motivasyon, tükenmişlik) eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyici etkenler arasında kabul edilmektedir (Gül, 2004: 229). Bu çalışmada özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumu, örgütsel destek ve örgütsel tükenmişlik durumları incelenmiştir.

Öğretim Duygu Durumu

Genel olarak duygu; “*insanların iç dünyasında oluşturduğu mutluluk, üzüntü, korku ve nefret gibi bilinci altı tepkiler*” olarak tanımlanır (Titrek, 2013: 45). Kavram olarak duygu, insanları diğer canlılardan ayıran temel bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü insanlar duygularıyla ile var olmakta ve duyguları sayesinde çevreleriyle etkileşim kurabilmektedirler. İnsanlar yaşam içerisinde çeşitli şekillerde; sevinç, üzüntü, keder, öfke ve korku gibi farklı duygular yaşayabilmektedir. Yaşanılan duygu durumları insanları bazen mutlu ve sevinçli yaparken, bazen de üzgün ve kederli yapabilmektedir (Karabekiroğlu, 2014: 23).

İnsan yaşamı içerisinde duygu ve düşünceler davranışları bir bütün olarak etkileyebilmektedir. İnsan yaşamında özellikle duygular ve düşünceler davranışlara rehberlik edebilmekte ve onları düzenleyici bir görev üstlenmektedir. Bu bağlamda duyguların insan davranışları motive ettiği ve bireyin diğer insanlarla ve çevresiyle ilişki ve etkileşimi etkileyebildiği belirtilmektedir (Argon, 2015: 378; Karabekiroğlu, 2014: 23).

Kavrama yönelik tanımlar duyguları; “soyut ve kişiye özel” olarak tanımlasa da bu yüzyılda yaşanan değişim; duyguları ekonomik bir değer olarak tanımlamakta ve somut bir ürün haline dönüştürmektedir. Zira günümüzde örgütler; kurumları oluşturan temel öğelerden biri olarak insanı “*maddesel bir kaynak*” olarak görmektedir (Argon, 2015: 379). Özellikle gündelik yaşam içerisinde duygular, insanların davranış ve tutumlarına yön veren en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilse de, örgütsel yaşam içerisinde de çalışma yaşamındaki davranış ve tutumları önemli ölçüde etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Özgen, 2010: 25). Zira örgütsel yaşamda duyguların yönetimi; hem daha karmaşık, hem de örgütsel alanlarda rutin ve formal ilişkiler ile şekillendiği için bireyler açısından duygusal doyumsuzluk oluşturan bu duygular örgüt içi ilişkilerde önemli bir sosyal sermaye ve sinerji kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Töremen ve Çankaya, 2008: 2).

Genellikle eğitim kurumlarında çalışanların yaşadıkları duygular, yaşamın diğer alanlarına göre daha yoğun yaşanmaktadır. Çünkü eğitim kurumlarının temel amacı “*mutlu ve üretken bireyler yetiştirmek*” olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda duygu durumları dikkate alınmayan eğitim kurumlarında mutlu olmayan öğretmenlerin yetiştirdikleri bireyler de toplumsal değer ve yargılarda problemler ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde temel yapı taşı olarak nitelendirilen öğretmenlerin duygu durumları ve buna bağlı olarak oluşan mutluluğu toplum olarak büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik, “*duygusal emek*” gerektiren bir meslek olarak bilinmektedir (Argon, 2015: 378-390). Bu bağlamda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri sadece alan bilgisi yeterliliğine bağlı değildir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özellikleri, okul ortamı ve çalışanlara yönelik duyguları da öğretmenlerin görev sorumluluklarını etkileyebilmektedir (Özdemir, 2010: 31).

Öğretmenlik mesleğinde mesleki başarı ve performans açısından iki önemli konu büyük bir önem arz etmektedir. Bunlar literatürde; “*mesleki formasyon ve insan ilişkilerini yönetme becerisi*” olarak belirtilmektedir. İnsan ilişkilerini yönetme ise, sınıf yönetim becerisi olarak nitelendirilmektedir. Bu yetenek öğretmenlik mesleği öğretilirken teorik ve uygulamalı biçimde gösterilmektedir (Kaya, 2009: 22). Bu bağlamda öğretmenlerin okullarda sorumluluklarını gönüllülük esasına dayalı olarak yerine getirebilmelerinde yeterlilikleri kadar, okul yönetiminin öğretmenlere yönelik olumlu davranış ve tutum sergilemeleri de önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2010: 14). Çünkü öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi, öğretmenlerin kurum ve yöneticilerinin desteğini alması ile mümkün hale gelmiştir. Bu bağlamda okullarına karşı duygusal bağlılığı artan öğretmenlerin üretkenliği artarken, duygusal bağlılığı azalan ya da kaybolan öğretmenlerde önemli ölçüde performans düşüklükleri gözlenmiştir (Argon,2015: 384). Bu nedenle “*Türk Eğitim*” sisteminde “*Özel Eğitim Hizmetleri*” yönetmeliğinde duygu ve davranış bozukluğuna yönelik hususlara yer verilmektedir. Bu yönetmelikte öğretmenlerde “*duygusal uyum güçlüğü ve depresyon hali*” gibi olumsuz koşulların öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmektedir. Genel olarak eğitim sistemi içerisinde duygular görünmese de öğretmenlerin performansını önemli ölçüde etkileyen bir konu olarak değerlendirmelerde dikkate alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Karabanow, 2000 ; Akt: Basım ve Begenirbaş, 2012: 45).

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Destek

Örgütsel ya da kurumsal destek; “*iş görenin örgüt tarafından kendisine değer verilmesi ve mutluluğunun önemsenmesine yönelik algılanması*” şeklinde tanımlanmaktadır. Kavrama yönelik tanımlarda örgütsel destek algısı; “*işgörenlerin çalışmaları sonucunda çalıştığı örgüte yapmış olduğu katkının örgüt tarafından değer olarak kabul edilmesi ve çalışanlarında örgüt tarafından gerçekleştirilecek bu davranış ve tutumları algılanması*” şeklinde ifade etmektedir (Aube, Rousseau ve Etselle, 2007: 479-485).

Genel olarak örgütsel destek algısını belirleyen değişkenler; örgütsel işleyiş sürecindeki uygulamalar ve çalışanların duyumsadığı ihtiyaçlar gibi pek çok nedene bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle örgütsel desteği sağlayan ve ortaya çıkaran öğeler ihtiyaç ve beklentilere bağlı olarak değişebilmektedir. Bu bağlamda ilk olarak çalışanların temel ihtiyaçlarının karşılanması yönelik olarak oluşan örgütsel destek algısı, daha sonraları önemli sayılan diğer ihtiyaçlarının ortaya çıkması ile azalmaktadır. Sonuç olarak karşılıklı güvene dayalı bir ilişki ve etkileşimin sağlandığı örgütlerde, bireyler kendilerini daha özgür ve mutlu hissedecekleri için çalışanların örgütsel destek algıları daha üst seviyede olacaktır. Buna bağlı olarak bu örgütlerde çalışanların iş görme beceri ve yetenekleri ile girişimcilik özellikleri daha yüksek çıkacaktır (Yüksel, 2006: 12-13). Alan yazında örgütsel destek algısını etkileyen öğeler; arkadaşlık, saygı, işbirliği, özgürlük ve güven şeklinde gösterilmektedir (Polat ve Aktop, 2010: 9). Örgütsel destek algısı; hem öğretmenlerin bireysel mutluluğuna, hem de kurumların örgütsel amaçlarına ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede eğitim kurumlarında örgütsel destek, öğretmenlerin; örgütsel bağlılık, iş performansı, iş tatmini ve işe devamsızlıklarını doğrudan etkileyebilmektedir (Erkoç, 2015: 12-18).

Eğitim Kurumlarında Tükenmişlik

Günümüzde insan ilişkilerinde yaşanan sorunlar ve bunlara bağlı olarak insanların karşı karşıya kaldıkları psikolojik durumlar birey ve toplumları “tükenmişlik olarak belirtilen yeni bir kavramla tanıştırmıştır (Gündüz, 2005: 153). Bu bağlamda “*insanlarla yoğun etkileşim içinde olmayı gerektiren*” mesleklerde ortaya çıkan bir sorun olarak “tükenmişlik” kavramını; ilk Freudenberger ileri sürmüş olsa da; literatürde kavrama yönelik kabul edilen ilk ortak tanım Maslach tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda Maslach tükenmişlik kavramını; “*bireylerin profesyonel iş yaşamına ya da diğer insanlara yönelik olarak ortaya çıkan ilişkilerinde olumsuzluklara neden olan sıradanlaşmış yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygu ve düşüncelerinin gelişimi ile ortaya çıkan fiziksel ve duygusal tükenme*” şeklinde tanımlamaktadır (Girgin, 2010: 32).

Alan yazında tükenmişlik ve stres kavramları birlikte kullanılsa da, literatürde tükenmişliğe yönelik belirtiler stres belirtisi olarak da gösterilmektedir. Alan yazında bu kavramlar arasındaki farklılık; “tükenmişlik stresin belirtisi değil, iyi yönetilememiş iş stresinin sonucu” olarak belirtilmektedir (Babaoğlan, 2006: 1-2). Zira eğitim sistemi içerisinde başarı ve başarısızlık; öğretmenlerin öncelikle kendilerine güvenmeleri ve yeteneklerini doğru yer ve zamanda kullanmaları ile doğrudan ilişkili hale gelmiştir. Ancak meslekte karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümlerin üretilmemesi öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamalarına ve sonuçta tükenmişlik duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik, stresin yoğun olarak yaşandığı bir meslek olarak, hem bireylerin ruhsal sağlıklarını, hem de çalışma yaşamlarını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002: 44). Bu bağlamda öğretmenlerin diğer mesleklere göre daha çok stres yaşama nedenleri; “eğitim öğretimde öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, disiplin sorunları, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, ödüllendirme ve kararlara katılımın yetersizliği” olarak gösterilmektedir (Türk, 2010: 36).

Alan yazın incelendiğinde özel eğitim hizmetlerinin niteliğini etkileyen faktörlerin (duygu durum, sosyal destek ve bireysel algılar) ayrı ayrı olarak ele alınıp değerlendirildiği görülmektedir. Bu unsurların bir arada ele alınıp, aralarındaki ilişki ve birbirlerini yordama düzeylerini ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı temel problem cümlesini teşkil etmektedir. Araştırmanın alt problemleri arasında aşağıda yazılan sorulara cevap aranmıştır:

- *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretim duygu durumları ne düzeydedir?*
- *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel destek algıları ne düzeydedir?*
- *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin tükenmişlik durumları ne düzeydedir?*
- *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek ve tükenmişlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?*
- *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini anlamlı yordamakta mıdır?*

Yöntem

Yöntem kısmında araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli üzerine kurgulanmıştır. Bu modelde bir ya da birden fazla değişken arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çözümleme yapılmaktadır. Bu araştırmada özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin öğretim duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak İl Merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmada her hangi bir örnekleme gidilmemiş olup evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamına anketler dağıtılmış olup, geriye dönen ve eksiksiz olarak doldurulan 202 anket değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	84	41,6
	Kadın	118	58,4
Yaş	20-30	93	46,0%
	31-40	75	37,1%
	41-50	34	16,8%
Medeni Durum	Evli	119	58,9%
	Bekar	83	41,1%
Branş	Özel eğitim	108	53,5%
	Sınıf Öğretmeni	37	18,3%
	Okul öncesi	24	11,9%
	Diğer	33	16,3%
Mesleki Tecrübe	0-10 yıl	116	57,4%
	11-20 yıl	62	30,7%
	21 yıl ve üzeri	24	11,9%

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır (%58,4). Erkek katılımcıların oranı ise %41,6'dır. Katılımcıların yarısına yakınının 20-30 yaş aralığında olduğu bulunmuştur. Yaşları 31-40 arasında olanların oranı %37,1 iken yaşları 41-50 arasında olan katılımcıların oranı %16,8'dir. Katılımcıların %58,9'u evli iken bekar katılımcıların oranı ise %41,1'dir. Katılımcıların branşlarına bakıldığında katılımcıların yarısından biraz fazlasının özel eğitim öğretmeni olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin oranı %18,3, okul öncesi öğretmenlerinin oranı %11,9 ve diğer branşlardaki öğretmenlerin oranı ise %16,3'tür. Katılımcıların %57,4'ünün mesleki tecrübelerinin 0-10 yıl arasında olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl mesleki tecrübesi olan katılımcıların oranı %30,7 iken 21 yıl ve üzerinde mesleki tecrübesi olan katılımcıların oranının ise %11,9 olduğu anlaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretim Duygu Durumları Ölçeği (ÖDD): Hong, Kambara, You, NieHeddy, Ruan ve Monobe (2016) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Dilekçi ve Sezgin-Nartgün (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek; “kaygı, gurur, haz alma, öfke, umut ve hayal kırıklığı” duyguları olmak üzere 6 boyut, 27 maddeden oluşmakta ve 5’li likert şeklinde tasarlanmıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları alt boyutlarda .73 ile .89 arasında, toplamda .73 olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayıları alt boyutlarda .72 ve .85 arasında, toplamda .61 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği (AÖD): Eisenberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada Nayır (2010) tarafından Türkiye’ye özgün geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan faktörlerin madde yüklerine bakıldığında .604 ile ,843 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının ise %58,93 olduğu belirlenmiştir. Nayır (2010) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği’nin Cronbach’s Alpha Değeri .86 olarak elde edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (ÖT): Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı şeklinde üç alt boyutta ele alınmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği çalışmada toplam 22 maddeden oluşan soruların cevaplanması istenerek ölçüme tabi tutulmuştur (Oruç, 2007: 46).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerin Normallik analizlerine göre tüm çarpıklık değerlerinin kriter değer olarak belirtilen ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. ÖDD-Umut Duygusu alt boyutu (2,03) ve ÖDD-Haz Alma alt boyutu (3,02) değerleri hariç tüm değerlerin kriter değer olarak belirtilen ± 2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu iki istisna değer ise kriter değerlere oldukça yakındır. Özetle, normallik analizlerinde kullanılan çarpıklık ve basıklık değerleri kriter değer olarak belirtilen ± 2 aralığında veya bu değerlere yakın olduğu için (George ve Mallery, 2010) araştırmanın verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada parametrik testlerin uygulanması uygun görülmüştür.

Bulgular

Bulgular kısmında 3 ölçeğe ve alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler, değişkenler arasındaki korelasyon matrisi ve hiyerarşik regresyon analizlerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Sayı	\bar{X}	Ss.
ÖDD-Kaygı Duygusu	202	2,0396	,92487
ÖDD-Gurur Duygusu	202	3,9134	,84047
ÖDD-Haz Alma	202	4,0606	,88011
ÖDD-Öfke Duygusu	202	1,8812	,87605
ÖDD-Umut Duygusu	202	4,0467	,71254
ÖDD-Hayal Kırıklığı Duygusu	202	2,0891	,89619
AÖD-Örgütsel Adalet	202	2,7221	,85743
AÖD-Yönetim Desteği	202	3,7518	,59229
AÖD-Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları	202	2,9461	,92351
AÖD-Toplam	202	3,1400	,52759
ÖT-Duygusal Tükenme	202	2,2766	,78295
ÖT-Duyarsızlaşma	202	1,9485	,78602
ÖT-Kişisel Başarıda Azalma	202	2,5798	,76583
ÖT-Toplam	202	2,2683	,54495

Tablo 2'deki ÖDD (öğrenim duygu durumu) alt boyutlarına ait ortalama değerlere bakıldığında ortalamaların 1,88 ila 4,05 arasında farklılaştığı görülmektedir. Öfke duygusu (1,88), kaygı duygusu (2,04) ve hayal kırıklığı duygusu (2,09) düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan haz alma (4,05) ve umut duygu (3,91) düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmektedir.

AÖD (algılanan örgütsel destek) toplam düzeyi ve alt boyutlarına ait ortalama değerlere bakıldığında AÖD toplam ortalamasının 3,14 olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya örgütsel adalet alt boyutu sahipken (2,72) en yüksek ortalamaya yönetim desteği alt boyutu sahiptir (3,75).

ÖT (örgütsel tükenmişlik) toplam düzeyi ve alt boyutlarına ait ortalama değerlere bakıldığında ÖT toplam ortalamasının 2,57 olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya duyarsızlaşma alt boyutu sahipken (1,95) en yüksek ortalamaya kişisel başarıda azalma alt boyutu sahiptir (2,58). ÖT ölçeğindeki ortalama değerlerin genel olarak düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Kaygı duygusu	-,37**	-,36**	,27**	-,26**	,26**	,10	-,20**	,05	,01	,26**	,29**	,18*	,35**
2.Gurur duygusu	1	,54**	-,27**	,39**	-,24**	-,09	,34**	-,09	,02	-,04	-,05	-,22**	-,15*
3.Haz alma duygusu		1	-,26**	,44**	-,25**	-,10	,40**	-,06	,06	-,07	-,10	-,17*	-,16*
4.Öfke duygusu			1	-,37**	,39**	,29**	-,20**	,16*	,18*	,19**	,28**	-,03	,21**
5.Umut duygusu				1	-,38**	-,18*	,97**	-,16*	,18*	-,16*	-,16*	-,18*	-,24**
6.Hayal kırıklığı duygusu					1	,06	-,34**	-,04	-,12	,17*	,10	,12	,18**
7. Örgütsel Adalet						1	-,12	,53**	,80**	,25**	,17*	,04	,22**
8.Yönetim Desteği							1	-,13	,23**	-,11	-,10	-,18**	-,19**
9.Ödül ve İş Koşulları								1	,82**	,19**	,10	-,05	,11
10.AÖD Toplam									1	,21**	,11	-,08	,11
11.Duygusal Tükenme										1	,76**	-,08	,81**
12.Duyarsızlaşma											1	,01	,85**
13.Kişisel Başarıda Azalma												1	,44**
14.Tükenmişlik Toplam													1

* Korelasyonlar .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyonlar .01 düzeyinde anlamlıdır.

Korelasyon Matrisinde ÖDD ve AÖD arasındaki ilişki matrisi değerlendirildiğinde;

Kaygı duygusu alt boyutu ile yönetim desteği arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,20$ ve $p<0,05$). Farklı bir deyişle, katılımcıların algıladıkları yönetim desteği arttıkça kaygı düzeyleri azalmaktadır. Gurur duygusu alt boyutu ile yönetim desteği arasında pozitif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,34$ ve $p<0,05$). Farklı bir deyişle, katılımcıların algıladıkları yönetim desteği arttıkça gurur duygusu düzeyleri de artmaktadır. Haz alma duygusu alt boyutu ile yönetim desteği arasında pozitif yönlü anlamlı orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,40$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların algıladıkları yönetim desteği arttıkça haz duygusu düzeyleri de artmaktadır. Öfke duygusu ile örgütsel adalet, ödül ve iş koşulları, yönetim desteği ve AÖD toplamı arasında anlamlı fakat düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (sırasıyla; $r=0,29$ ve $p<0,05$, $r=-0,20$ ve $p<0,05$, $r=0,16$ ve $p<0,05$, $r=0,18$ ve $p<0,05$). Diğer taraftan, öfke duygusu ile yönetim desteği arasındaki ilişki negatif yönlü iken diğer ilişkiler pozitif yönlüdür. Bir diğer deyişle, katılımcıların algıladığı yönetim desteği arttıkça öfke duyguları azalmaktadır. Tersine, örgütsel adalet, ödül ve iş koşulları ve AÖD toplamı düzeyleri arttıkça öfke duygusu düzeyleri de artmaktadır. Umut duygusu ile örgütsel adalet, ödül ve iş koşulları, yönetim desteği ve AÖD toplamı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla; $r=-0,18$ ve $p<0,05$, $r=0,97$ ve $p<0,05$, $r=-0,16$ ve $p<0,05$, $r=0,18$ ve $p<0,05$). Diğer taraftan, umut duygusu ile yönetim desteği ve AÖD toplamı arasındaki ilişki pozitif yönlü iken örgütsel adalet ve ödül ve iş koşullarıyla olan ilişkiler negatif yönlüdür. Bir diğer deyişle, katılımcıların algıladığı yönetim desteği ve

AÖD toplamı arttıkça umut duyguları da artmaktadır. Tersine, örgütsel adalet ve ödül ve iş koşulları düzeyleri arttıkça umut duygusu düzeyleri azalmaktadır. Hayal kırıklığı duygusu ile yönetim desteği arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0,34$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların algıladıkları yönetim desteği arttıkça hayal kırıklığı düzeyleri azalmaktadır.

ÖDD ve ÖT arasındaki ilişki matrisi değerlendirildiğinde;

Kaygı duygusu ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında pozitif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla; $r=0,26$ ve $p<0,05$, $r=0,29$ ve $p<0,05$, $r=0,18$ ve $p<0,05$, $r=0,35$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arttıkça kaygı düzeyleri de artmaktadır. Gurur duygusu ile kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($r=-0,22$ ve $p<0,05$, $r=-0,15$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların kişisel başarıları tükenmişlik boyutu ve genel tükenmişlik düzeyleri arttıkça gurur duygusu düzeyleri azalmaktadır. Haz alma duygusu ile kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($r=-0,17$ ve $p<0,05$, $r=-0,16$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların kişisel başarıları tükenmişlik boyutu ve genel tükenmişlik düzeyleri arttıkça haz alma duygusu düzeyleri azalmaktadır. Öfke duygusu ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve tükenmişlik toplamı arasında pozitif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla; $r=0,19$ ve $p<0,05$, $r=0,28$ ve $p<0,05$, $r=0,21$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların duygusal tükenme, duyarsızlaşma tükenmişlik boyutları ve genel tükenmişlik düzeyleri arttıkça öfke duygusu düzeyleri de artmaktadır. Umut duygusu ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla; $r=-0,16$ ve $p<0,05$, $r=-0,16$ ve $p<0,05$, $r=-0,18$ ve $p<0,05$, $r=-0,24$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların tükenmişlik düzeyleri arttıkça umut düzeyleri azalmaktadır. Hayal kırıklığı duygusu ile duygusal tükenme ve tükenmişlik toplamı arasında pozitif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,17$ ve $p<0,05$, $r=0,18$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların duygusal tükenme tükenmişlik boyutu ve genel tükenmişlik düzeyleri arttıkça hayal kırıklığı duygusu düzeyleri de artmaktadır.

AÖD ve ÖT arasındaki ilişki matrisi değerlendirildiğinde;

Örgütsel adalet ile kişisel başarıda azalma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=0,04$ ve $p>0,05$). Diğer taraftan, örgütsel adalet ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve tükenmişlik toplamı arasında pozitif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla; $r=0,25$ ve $p<0,05$, $r=0,17$ ve $p<0,05$, $r=0,22$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların duygusal tükenme, duyarsızlaşma tükenmişlik boyutları ve genel tükenmişlik düzeyleri arttıkça örgütsel adaletle ilgili algı düzeyleri de artmaktadır. Yönetici desteği alt boyutu ile kişisel başarıda azalma ve tükenmişlik toplamı arasında negatif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($r=-0,18$ ve $p<0,05$, $r=-0,19$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların kişisel başarıları tükenmişlik boyutu ve genel tükenmişlik düzeyleri arttıkça algılanan yönetici desteği düzeyleri azalmaktadır. Ödül ve iş koşulları ile duygusal tükenme arasında pozitif yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,19$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların duygusal tükenme tükenmişlik boyutu düzeyleri arttıkça ödül ve iş koşulları algı düzeyleri de artmaktadır. AÖD toplamı ile duygusal tükenme arasında pozitif

yönlü anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,21$ ve $p<0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların duygusal tükenme tükenmişlik boyutu düzeyleri arttıkça AÖD toplamı algı düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 4. Öğretim Duygu Durumu Alt Boyutları Ve Örgütsel Destek Algısının, Tükenmişlik Düzeyini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

YORDAYICI DEĞİŞKENLER	Örgütsel Tükenmişlik			
	Model 1		Model 2	
	β	T	B	t
Model 1				
Kaygı duygusu	,302	4,068*	,300	4,068*
Gurur duygusu	,037	,451	,041	,503
Haz alma duygusu	,025	,303	,023	,273
Öfke duygusu	,076	1,011	,031	,403
Umut duygusu	-,142	-1,768	-,175	-2,160*
Hayal kırıklığı duygusu	,036	,484	,058	,775
Model 2				
Genel Örgütsel Destek Algısı			,141	2,031*
R ²	.152		.170	
ΔR^2	.152		.018	
F	5,824*		5,661*	

* $p<.001$

Hiyerarşik regresyonun ilk modelinde öğretim duygu durumu alt boyutları olan Kaygı duygusu, Gurur duygusu, Haz alma duygusu, Öfke duygusu, Umut duygusu, Hayal kırıklığı duygusu değişkenleri bulunmaktadır. İlk modelde yer alan değişkenlerin ortak yordayıcı etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %15.2'sini açıklamaktadır (F: 5,824 $p<.001$, R²: .152). Değişkenlerin tek tek etkileri incelendiğinde ise, yalnızca Kaygı Duygusu alt boyutunun pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir (β : ,302, t:4,068 $p<.001$).

Hiyerarşik regresyonun ikinci modelinde ise genel Örgütsel Destek algısı değişkeni analize dahil edilmiştir. İkinci modelde açıklanan toplam varyans %17'dir (F: 5,661 $p<.001$, R²: .170). Genel Örgütsel Destek Algısı değişkeninin Örgütsel Tükenmişlik düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisi istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı olup, tek başına bağımlı değişkendeki varyansın %1.8'ini açıklamaktadır (ΔR^2 : .018, β : ,141, t:2,031 $p<.001$). Bununla birlikte, ilk modelde de yer alan fakat anlamlı bir yordayıcı etkisi olmayan Umut Duygusu alt boyutunun ikinci modelde örgütsel tükenmişlik düzeyinin negatif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı haline geldiği görülmektedir (β :- ,175, t: -2,160 $p<.001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde Araştırmada veriler üzerinde yapılan SPSS veri analiz sonuçları literatürdeki farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin aritmetik ortalamalarına ilişkin sonuçlar;

Verilerin hesaplanan ortalama değerlerine göre, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öfke duygusu (1,88), kaygı duygusu (2,04) ve hayal kırıklığı duygusu (2,09) düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan haz alma (4,05) ve umut duygusu (3,91) düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak; Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz ve Klassen (2016) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin haz alma duygularını, kaygı ve öfke duygularına oranla daha yüksek düzeyde yaşadıkları tespit etmişlerdir. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haz duygusu durumunun yüksek olması, öğretmenlerin mesleki bağlılık, kurumsal aidiyet, işi önemseme ve yönetsel ve meslektaş desteği gibi farklı nedenlere bağlanabilir.

AÖD (algılanan örgütsel destek) toplam düzeyi ve alt boyutlarına ait ortalama değerlere bakıldığında AÖD toplam ortalamasının (3,14= katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmüştür. Fakat alt boyutlar arasında en düşük ortalama örgütsel adalet alt boyutuna (2,72) aittir. Bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalarda genelde öğretmenlerin örgütsel adalet boyutuna ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (Köybaşı vd. 2017; Polat, 2007; Kılıç ve Toker, 2020; Efeoğlu ve İplik, 2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düşük olması okul yönetimi ile ilgili etkenlere bağlanabilir.

Öğretmenlerin ÖT ölçeğindeki ortalama değerlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara karşı, farklı araştırma sonuçlarında özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmadığı fakat demografik özelliklere, okul koşullarına ve kişisel özelliklere bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Gençay, 2007; Özbek ve Girgin, 2001).

Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar;

Yapılan bağımsız guruplarda korelasyon analizi sonucuna göre; Öğretmenlerin kaygı ve öfke duyguları ile yönetim desteği arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan farklı araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; öğretmenlerin öfke, kızgınlık ve kaygı düzeyleri ile örgütsel destek algıları arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Argon, 2015; Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacob, 2009). Öğretmenlerin örgütsel desteği önemsedikleri görülmektedir. Örgütsel destek algılarının pozitif olmasının toksik duygular karşısında işe karşı güçlü bir iyimserlik duygusu yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin umut, gurur ve haz alma duyguları ile örgütsel destek algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan farklı araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında; Öğretmenlerin haz alma duyguları ile örgütsel destek algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir (Frenzel, Goetz, Stephens ve Jacob, 2009 ; Keller, Chang, Becker, Goetz ve Frenzel, 2014).

Chinomona vd (2013) yılında yaptıkları araştırmada ve Sokoll (2014) yılında yaptığı araştırmada; Yöneticilerden sosyal destek gören çalışanların iş çevresine olan güven ile algıladıkları sosyal destek arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Genel olarak örgütsel desteğin öğretmenleri pozitif yönlü etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin umut, gurur ve haz alma duyguları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu paralelinde; Carson (2006) araştırmasında öğretmenlerin pozitif duygu durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğunu belirlemiştir. Cordes ve Dougherty (1993) araştırmasında Çalışanların pozitif duygu yoğunluğu ile mesleki duygusal tükenme arasında ters yönde korelasyon olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin pozitif duygu durumları yüksek olduğunda tükenmişliğin daha düşük; pozitif duygu durumları düştüğünde tükenmişliğin artması beklenebilir bir durum olarak kabul edilebilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar;

Öğretmenlerin genel duygu durumu ve örgütsel destek algılarının tükenmişliği anlamlı olarak yordadığı ve % 17 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerindeki anlamlı değişiklik üzerinde duygu durumlarının ve örgütsel destek algılarının etkileyici olduklarını göstermesi bakımından manidardır.

Araştırmadaki mevcut bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Okullarda öğretmenlere hizmet içi eğitim desteği altında duygu durumlarını saptama becerilerini geliştirmeye yönelik seminerler verilmelidir.
- Okul yöneticilerine destekleyici liderlik yaklaşımı kapsamında psiko-sosyal destek teknikleri konusunda farkındalık sağlamak amaçlı MEB destekli uzmanlar öncülüğünde seminerler verilmelidir.
- Bu araştırma öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlı olduğundan dolayı, görüşme yoluyla öğretmenlerin mevcut görüşlerinin altında yatan örtük etkenlerin saptanmasına yönelik nitel boyutu olan karma desenli farklı bir araştırma yapılabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The Works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz.

Etik kurul adı: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 08.04.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 04

Kaynakça

- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 377-404.
- Aube, C., Rousseau, V. & Etselle, M. M. (2007). Perceived organizational support and organizational commitment the moderating effect of locus of control and work autonomy. *Journal of Managerial Psychology*, 22, (5), 479-495.
- Babaoğlu, E. (2006), İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik (Düzce İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Basım, N., & Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi* 19 (1), 77-90. <http://www2.cbu.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C19S12012/7790.pdf>
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, 85-94.
- Carson, R. L. (2006). Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout. Unpublished PhD Dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Chinomona, R., Mashiloane, M. & Poe, D. (2013). The influence of servant leadership on employee trust in a leader and commitment to the organization. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 4(14), 405-414.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. (1993). A Review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Dalkılıç, O. S. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Efeoğlu, İ. E. & İplik, E. (2011). Algılanan örgütsel adaletin örgütsel sinizm üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik ilaç sektöründe bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 343-360.
- Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S., İftar, E.T. , Kırcaali-İftar, G., Topbaş, S., Diken,İ., Cavkaytar, A., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). *Özel Eğitim (Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Ders Kitabı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erkoç, İ. Ç. (2015). Algılanan örgütsel destek ve iş performansı arasındaki ilişkide öz yeterlilik faktörünün düzenleyici rolü: bankacılık sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). *Antecedent and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test*. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.
- Gençay, A. Ö. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9 (32), 31-08.
- Görgün, B. & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 223-236.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/icerik/205>.
- Karabekiroğlu, K. (2014). *Bilimsel düşünce ve psikiyatri*. 15.11.2014 tarihinde <http://www.cocukhaya.com/yazi/bilimseldusunce.html> adresinden alınmıştır
- Kavcar, C. (1998). *Edebiyat ve güzel sanatlar eğitimi, Türkiye'de eğitim yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını.
- Kaya, E. (2009). Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Keller, M. M., Chang, M-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. DOI:10.3389/fpsyg.2014.01442.
- Kılıç, S. & Toker, T. (2020). Örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Yaşar University*, 15(58), 288-303.
- Koçyiğit, S. (2018). Özel eğitim alan bilgisi. 14.04.2019. https://www.ataaof.com/upload/files/2018/09/WrkGEjXPrDkOnQJl4PRO_29_bdf3675b520337f8e68b1675c29f64d9_file.pdf

- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. & Öncel A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-14.
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 07.07.2018 Tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete.
- Öz Nişli, E. (2019). Zihin engelliler eğitimi bilim dalı özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının öğretmenler tarafından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *TSA*, 14 (1), 237-250. 15.11.2014 tarihinde http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2010/2010-Nisan/14.pdf adresinden alınmıştır.
- Özbek, K., & Girgin, G. (2001). Pratisyen hekimlerde meslekte tükenmişlik sendromu (İzmir Örneklem Çalışması). IV. Ulusal Halk Sağlığı Kongre Kitabı, 662-665.
- Özgen, I. (2010). *Turizm işletmelerinde duygusal emek*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özsoy, Y. (1990). Türkiye’de özel eğitim. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Ankara.
- Özsoy, Y. Özyürek M. & Eripek, S. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar. özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı; geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Polat, S. & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zeka ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-20.
- Sarı, H. & Gülsöz, T. (2020). Özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan Öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 195-201.
- Sokoll, S. (2014). Servant laedership and employee commitment to a supervisor. *International Journal Of Leadership Studies*, 8, 88-104.
- Titrek, O. (2013). *IQ’dan - EQ’ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. http://www.keg.aku.edu.tr/yayinlar/2008/cilt1/sayil/c1s1_3.pdf Wolf,adresinden 05.05.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (12): 35-55.
- Türk, F. (2010). Lise öğrencilerinin eğitimde yabancılaşma sorunu: Ankara ili Yenimahalle İlçesi iki genel lise örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yüksel, İ. (2006). Örgütsel destek algısı ve belirleyicilerinin işten ayrılma eğilimi ile ilişkisi.
İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 35 (1), 7-32.



The Evaluation Of The Turkish Literature Course Teaching Program According To Student Opinions (An Evaluation According To The CIPP Model)

Cevdet EPÇAÇAN¹

Melih ERZEN²

To cite this article:

Epçaçan, C., Erzen, M. (2022). The evaluation of the Turkish literature course teaching program according to student opinions (an evaluation according to the CIPP model) [Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (CIPP modeline göre bir değerlendirme)] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 361-377. DOI: 10.55605/ejedus.1195202

Research article

Received: 2022-10-27

Accepted: 2022-11-07

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of students at all grade levels of secondary education about the Turkish Language and Literature Curriculum by using Stufflebeam's Context-Input-Process-Product Evaluation Model (CIPP Model). In the research, survey research design, which is one of the quantitative research designs, was used. In the study, teachers working in all secondary schools in Siirt city center and all students studying in secondary schools in Siirt city center were accepted as the universe. As a sample, easily accessible sampling was used. As a data collection tool in the research, the Turkish Literature Curriculum Evaluation Scale with the CIPP Model, which was prepared by Karataş (2007) for the English Language Curriculum based on Stufflebeam's CIPP Evaluation Model and adapted for the Turkish Literature Curriculum by Çiftçi (2019). In the analysis phase of the data, first of all, Kolmogorov Smirnov test was applied to determine whether the data had a normal distribution, and as a result of the analysis, it was determined that the significance value was $0.00 < 0.05$, Therefore nonparametric test was used as the data set did not show normal distribution. Statistically; descriptive statistics, Mann-Whitney U Test and Kruskal - Wallis H tests and Pearson Correlation analysis were applied to determine the relationship between context, input, process and product dimensions of the CIPP Model. It has been concluded that secondary school students have a moderate opinion, which is neither completely negative nor completely positive, about the effectiveness of the Turkish Language and Literature program in all sub-dimensions and items, and there are differences between student views in terms of gender, grade level and attitude towards the Turkish Language and Literature course.

Keywords: Curriculum, Turkish language and literature curriculum, CIPP model.

¹ Assoc. Dr. Siirt University, epcacan@gmail.com ,  [0000-0001-8926-3226](https://orcid.org/0000-0001-8926-3226)

² Assoc. Dr. Hacı Bayram Veli University, erzenmelih@gmail.com  [0000-0001-6936-7511](https://orcid.org/0000-0001-6936-7511)



Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (CIPP Modeline Göre Bir Değerlendirme)

Cevdet EPÇAÇAN³

Melih ERZEN⁴

Atf:

Epçaçan, C., Erzen, M. (2022). The evaluation of the Turkish literature course teaching program according to student opinions (an evaluation according to the CIPP model) [Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (CIPP modeline göre bir değerlendirme)] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 361-377. DOI: 10.55605/ejedus.1195202

Araştırma Makalesi
07

Geliş Tarihi: 2022-10-27

Kabul Tarihi: 2022-11-

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim tüm sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini Stufflebeam'in Bağlam- Girdi-Süreç –Ürün Değerlendirme Modelini (CIPP Modeli) kullanarak belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada Siirt il merkezindeki ortaöğretim okullarında okuyan tüm öğrenciler evren olarak kabul edilmiştir. Örneklem olarak kolay ulaşılabilir örnekleme başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karataş (2007) tarafından Stufflebeam 'in CIPP Değerlendirme Modeli ölçüt alınarak İngilizce Dersi Öğretim Programı için hazırlanan ve Çiftçi (2019) tarafında Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı için uyarlaması yapılan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve analiz sonucunda anlamlılık değeri $0.00 < 0.05$ olduğu için verilen normal bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiş ve nonparametrik testlerin kullanılabilmesi yargısına varılmıştır. İstatistiksel olarak; betimsel istatistik, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal - Wallis H testleri ve CIPP Modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin tüm alt boyutlarda ve maddelerde Türk Dili ve Edebiyatı programının etkililiği konusunda ne tamamen olumsuz, ne de tamamen olumlu olan orta seviyede bir kanaate sahip oldukları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum açısından öğrenci görüşleri arasında farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı, CIPP modeli.

³ Doç. Dr. Siirt Üniversitesi, , epcacan@gmail.com , 0000-0001-8926-3226

⁴ Doç. Dr. Hacı Bayram Veli Üniversitesi, , erzenmelih@gmail.com 0000-0001-6936-7511

Giriş

Eğitim sistemleri, ilköğretim kademesinden yükseköğretim kademesine kadar öğrencilere kazandırılacak kazanımları, öğrenme- öğretme süreçlerini ve öğretim sürecinin etkililiği ve niteliğini değerlendirme sürecini öğretim programları aracılığıyla yapmaktadır. Bilindiği üzere öğretim programı, öğrenene okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012). Eğitim dinamik bir yapıya sahip olduğundan öğretim programları da sürekli bir gelişim ve değişime tabi olmaktadır. Ülkemizde de farklı zamanlarda öğretim programlarında değişiklikler yaşanmıştır. Örneğin; 2004 yılında oluşturulan ve 2005 yılında hayata geçirilen öğretim programıyla eğitimde köklü değişimler yaşanmıştır (Alak ve Nalçacı, 2012).

Bir toplumun veya bir kurumun, kuruluşun eğitim programlarına göz atarak, ilgili programların uygulanması sonrasında ortaya çıkacak sonuçlar hakkında tahminde bulunulabilir. Bunun için, uygulamaya konulan programlardaki eksikliklerin, yanlışlıkların giderilmesi gerekir. Toplumdaki değişimlere ve bilimdeki gelişimlere göre yeniden düzenleme yapılmalı, bir başka deyişle program düzenli olarak değerlendirilmelidir. Aynı zamanda, eğitim programlarının rastgele değerlendirilmemesi gerekir. Program değerlendirmenin doğru sonuçlar verebilmesi için, program geliştirme sürecine benzer süreçlerin izlenmesi ve aynı hassasiyetle planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ihtiyaç vardır (Yüksel, 2010).

Özdemir (2009)'e göre değerlendirme; edinilmiş mevcut bilgilerin veya verilerin anlamlandırılması, belirli amaçlara elverişli olup olmaması, belirli şartların sağlanıp sağlanmadığını sorgulanması, belirli anlamlara denk gelip gelmediğinin anlaşılabilmesi adına yorumlanmasıdır. Program değerlendirme ise; eğitim programlarındaki ihtiyaçların giderilip giderilmediği, hedeflere erişilme durumu, eğitim konusunda belirlenen ölçülerin sağlanıp sağlanmadığı, eğitim düzenleniş biçiminin kalitesi, kullanılan eğitim yönteminin çalışıp çalışmadığı, giderilmesi gereken taraflarının olup olmadığı şeklindeki sorulara cevap vermedir (Musal, 2006). Aynı zamanda, eğitim programının olgunlaştırılmasına imkân sağlar.

Kurt ve Erdoğan (2015), program değerlendirmenin pek çok amacının olduğunu fakat en temel amacın kullanılan programın değerinin ve yeterliğinin ne olduğunun açığa çıkmasını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda Özdemir (2009), eğitim programının uygulama esnasında sonuç verip vermediği, değiştirilmesi gereken kısımların tespiti, uygulamada olan programın etkililiği, okullardan edinilenlerin daha üst düzey öğretim kademelerinde veya meslek hayatında sonuç verip vermediği, program maliyetinin uygun olup olmadığını belirlemeyi amaçlar.

Sistematik bir sürece dayandırılan program değerlendirme, değerlendirmenin kapsamının gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Birbirleriyle bağlantılı olarak planlama, uygulama ve değerlendirme olarak üç temel boyuttan oluşmaktadır. Program değerlendirmedeki sorumluluk sadece öncülüğünü üstlenmiş kurumlar, tasarımcılar veya değerlendiriciler değildir, aynı zamanda müdürler, öğretmenler ve öğrenciler de değerlendirme süreci içinde olması mümkün kişilerdir (Yüksel, 2010). Programı değerlendirmeyi tasarlayan kadar sürecin içindeki kişilerin değerlendirmede söz sahibi olması, programdan edindikleri ve edinemedikleri kazanımlar doğrultusunda değerlendirmenin içinde olmaları, değerlendirmeyi daha objektif kılacaktır.

Son zamanlarda, çok sayıda program değerlendirme yaklaşımının üretildiği görülmektedir (Kayhan ve Gürol, 2019). Bu yaklaşımlardan biri 1960'larda Daniel Stufflebeam'ın geliştirdiği CIPP (Context /Bağlam, Input /Girdi, Process /Süreç Product /Ürün) modelidir. Daniel Stufflebeam bu modeli kısaca "Seçenekler üzerinde doğru bir değerlendirmeye varmak için kullanışlı bilgiyi betimleme, elde etme ve sağlama süreci." olarak tanımlamaktadır (Akt. Akdoğan ve Uşun, 2017). Bu model, yetki sahibi kişilerin, programa dair karar verilmesine yardımcı olmak adına geliştirilmiştir



(Ayhan, 2021). Yetkili kişilerin, program değerlendirme sürecinde programa dair dört konuda karar vermesi gerekir (Ornstein & Hunkins, 2004).

1. Planlama hakkındaki kararlar.
2. Yapılandırma hakkındaki kararlar.
3. Uygulama hakkındaki kararlar.
4. Yeniden düzenleme hakkındaki kararlar

şeklinde sıralanır.

Stufflebeam'in geliştirdiği (CIPP) program değerlendirme modeli dört ana etmeden oluşmaktadır. Bunlar; bağlam, girdi, süreç ve ürün olarak ayrılmaktadırlar ve bu ana etmenler, "Ne yapmalıyız?", "Nasıl yapmalıyız?", "Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?", "Program işliyor mu?" şeklindeki sorulara aranan cevaplarla şekillenir (Çopur ve arkadaşları, 2021). Buradan hareketle dört ana etmen aşağıdaki şekilde açıklanır.

1. **Bağlam değerlendirme:** Etrafındaki imkânları, gereksinimleri, problemleri değerlendirir. Kısaca, ihtiyaç analizi yapar. İstendik hedeflerin, ihtiyaçlarla çakışık olup olmadığı, hedeflerin ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını sunar. Aynı zamanda, programın sağlam ve zayıf tarafları sunulur (Kayhan ve Gürol, 2019).
2. **Girdi değerlendirme:** Bu aşamada, programın hedeflere ulaşması noktasında ihtiyaç duyulan bütün kaynaklar sıralanır. Bu aşamada, ilk aşamanın zıddı olarak program ve öğeler ayrıntılı olarak incelenir. "Hedefler, var olan duruma göre belirlenmiş mi?", "Öğretim stratejileri amaçlara uygun mu?" vs. sorularla, programdaki farklı öğelere cevaplar aranır (Başaran, Özdemir ve Can, 2020).
3. **Süreç değerlendirme:** Bu aşamada, programın uygulanmasına dair kararlar alınmalıdır. Program uygulanırken, uygulanan, planlanan ve gerçek etkinlikler arasındaki ilişki önemlidir. Deneysel verilerle, gereksinim duyulan ve fırsatlar bir araya getirilir (Altınsoy ve Küçüksüleymanoğlu, 2017).
4. **Ürün değerlendirme:** CIPP modelinin son aşaması olan bu aşamadaysa, programın meydana getirdiği ürüne dair veriler toplanır. Beklenen ürün ile meydana getirilen ürün arasında karşılaştırma yapılır. Ürün değerlendirme aşamasında, uygulamanın devam edip etmeyeceğine, devam ettiği takdirde ne gibi değişimlerin olması gerektiğine dair bilgi verilir. Böylece bu aşama dayanıklılık, etki/geçerlilik, aktarılabilirlik vs. şeklinde alt değerlendirmelere bölünmektedir (Akdoğan ve Uşun, 2017).

CIPP modeli ile, çeşitli kademelerdeki okulların programlarını revize etmek, bu düşüncenin yanında, öğrencilere sorumluluk düşüncesini aşılacak ve bu düşüncüyü geliştirmek hedeflenmiştir. CIPP modeli, eğitim kurumlarının dışında farklı kurumlara da uyarlanmış ve böylece sosyal yardım programlarında, ticaret, inşaat, askeri ve sağlık sektörlerinde de kullanılmıştır. Bütün bu sektörlerde de kullanım alanının olmasıyla birlikte, CIPP modelinin kapsamının geniş olduğu yorumu yapılabilir (Başaran, Özdemir ve Can, 2020). CIPP Modeli birçok dersin öğretim programının değerlendirilmesinde kullanılmaya devam edilmektedir. Yapılan alan yazın taramasında dil eğitimi ile ilgili öğretim programlarının değerlendirilmesinde ve çoğunlukla İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmüştür. Karataş ve Fer (2009) tarafından yapılan çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce II öğretim programı bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmiştir. Dinçer (2013) tarafından 2007-2008 öğretim yılından itibaren (kademeli olarak) uygulamaya konulan 7.sınıf İngilizce Programı Stufflebeam'in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Kurt (2017), tarafından 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Bağlam, Girdi,

Süreç, Ürün Modeline Göre değerlendirilmiştir. Aktı Aslan ve İzci (2017) tarafından ortaokul İngilizce Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Başaran, İlteriş ve Can (2020) tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yürütülmekte olan Ortaöğretim 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Bağlam - Girdi - Süreç - Ürün (CIPP) Modeli kullanılarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Süer(2022) tarafından İngilizce dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada tezlerin büyük bir kısmında programın öğeleri ve uygulamadaki etkililiğine yönelik bir değerlendirme yaklaşımının söz konusu olduğu görülmüştür. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programı ile ilgili çok sayıda değerlendirme çalışmaları olmasına karşın CIPP Modeli kullanılarak yapılan çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çiftçi (2019) tarafından 9. Sınıf 2011 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı üzerine CIPP modeli kullanılarak bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Yine Ayhan (2021) tarafından Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, Stufflebeam'ın CIPP Modeli ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Talim Terbiye Kurulu tarafından onandıktan sonra uygulanan öğretim programlarının öğrenciler üzerindeki etkililiğinin ve niteliğinin sorgulanması ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verip vermediğinin araştırılması tüm öğretim kademelerinde ve derslerde bir zorunluluktur. Bu işlem, eğitim öğretim faaliyetlerin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından zorunludur ve değerlendirmenin şekli, programın amacına ve özelliğine göre değişebilir. (Küçükahmet, 2009; Kısakürek, 1969). Yapılan alanyazın incelemesinde de 2018 yılında kabul edilen ve uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programını değerlendirme çalışmalarının olmadığı belirlenmiştir. CIPP Değerlendirme modeli ile yapılacak bu araştırmadan elde edilecek sonuçların Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesine ve daha nitelikli ve etkili programlar geliştirilmesi için katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Ortaöğretim tüm sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini Stufflebeam'ın Bağlam- Girdi-Süreç – Ürün Değerlendirme Modelini (CIPP Modeli) kullanarak belirlemektir. Eğitimde program geliştirme süreci dinamik bir yapıya sahiptir. Buna göre bir öğretim programı geliştirildikten sonra söz konusu programın etkililiği ve niteliği hakkında bir yargıya varabilmek, programın eksik yanlarını giderebilmek ve programı iyileştirebilmek için sürekli olarak bir değerlendirme sürecine tabi tutulur. Program değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi verir. Öğretimde program değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinin denencel olması, bir kalite kontrol ihtiyacının sürekli hissedilmesi ve öğretmen ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlaması gibi nedenlerden ötürü gereklidir (Demirel, 2015).

Bu araştırma da Stufflebeam'ın CIPP Modelinin kullanılarak öğrenci görüşlerinden hareketle 2018 yılından buyana uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkında bir değerlendirme çalışması hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşlerinin genel düzeyi nedir?

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri arasında bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutları açısından

2) Cinsiyet

3) Sınıf Düzeyi



- 4) Okul Türü
- 5) Türk Dili ve Edebiyatı Dersine ilişkin tutum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları açısından görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama araştırma deseninden yararlanılmıştır. Tarama araştırmalarında araştırma konusu, araştırma örneklemini oluşturan grubun o konuya ilişkin bilgileri, algıları ve tutumları incelenir ve araştırma sonuçları evrene genellenmeye çalışılır (Tuncer, 2020). Bunun için de mümkün olduğunca çok sayıda kişiye ulaşılmaya çalışılır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karataş (2007) tarafından Stufflebeam 'in CIPP Değerlendirme Modeli ölçüt alınarak İngilizce Dersi Öğretim Programı için hazırlanan ve Çiftçi (2019) tarafında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı için uyarlaması yapılan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek içerisinde yer alan maddeler beşli Likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçiminde olacaktır. Katılımcıların ölçekteki maddelere verdikleri cevaplardan ortaya çıkan ortalamaları arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için ayrıca bağımsız değişken olarak kabul edilebilecek demografik özelliklere ilişkin sorulara da yer verilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmada Siirt İl Merkezinde buluna tüm ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ve Siirt il merkezindeki ortaöğretim okullarında okuyan tüm öğrenciler evren olarak kabul edilmiştir. Örneklem olarak de seçkisiz ve kolay ulaşılabilir örneklemeye başvurulmuştur. Çünkü bu örnekleme tekniği ile araştırmacı içinde bulunulan pandemi koşullarını da dikkate alarak ulaşabildiği ve evreni temsil edebilecek yeterlikteki sayıdaki öğrencilerden 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında seçkisiz olarak veri toplamaya çalışılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karataş (2007) tarafından Stufflebeam 'in CIPP Değerlendirme Modeli ölçüt alınarak İngilizce Dersi Öğretim Programı için hazırlanan ve Çiftçi (2019) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı için uyarlaması yapılan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek içerisinde yer alan maddeler beşli Likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçiminde olacaktır. Katılımcıların ölçekteki maddelere verdikleri cevaplardan ortaya çıkan ortalamaları arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için ayrıca bağımsız değişken olarak kabul edilebilecek demografik özelliklere ilişkin sorulara da yer verilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin geneli ve alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Ölçeğin Geneli	36	.95
Bağlam Değerlendirme	6	.80
Girdi Değerlendirme	8	.85
Süreç Değerlendirme	14	.90
Ürün Değerlendirme	8	.89

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, hem ölçeğin geneli hem de alt boyutları için elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları 0.70 üzerinde olduğu için ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının yüksek ve ölçeğin de oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin toplanması

Araştırmada kurum olarak; Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan tüm ortaöğretim okulları seçilmiştir. Katılımcı olarak da bu okulların tüm sınıf seviyelerinde okuyan öğrenciler seçilmiştir. Araştırmada Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınacak araştırma izninden sonra seçkisiz ve kolay ulaşılabilir örnekleme anlayışına göre okul idarelerinin bilgisi dâhilinde gönüllülük esasına göre öğrencilere Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama süreci tamamlandıktan sonra eksik veya ilgisiz doldurulmuş olan veriler ayıklandıktan sonra kalan 552 veri ile SPSS 25 Paket Programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve analiz sonucunda anlamlılık değeri $0.00 < 0.05$ olduğu için verilen normal bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiş ve nonparametrik testlerin kullanılabileceği yargısına varılmıştır. İstatistiksel olarak; betimsel istatistik, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal - Wallis H testleri ve CIPP Modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10. 03. 2022 -2332 tarih ve sayılı kararının onayıyla yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşlerinin genel düzeyine ilişkin yapılan betimsel istatistik sonucunda aşağıdaki tabloda belirtilmiş olan bulgular elde edilmiştir.



Tablo 2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını CIPP Modeli İle Değerlendirme Ölçeği Betimsel İstatistik Bulguları

	Maddeler	X	SS	Katılma Düzeyi
1	Program dil becerilerimin gelişimi için uygundur.	3,07	1,30	K1s. Katıl.
2	Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.	3,16	1,32	K1s. Katıl.
3	Programın kazanımları Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.	2,93	1,23	K1s. Katıl.
4	Programın kazanımları Türk Edebiyatı ön bilgime uygundur.	2,98	1,32	K1s. Katıl.
5	Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.	2,83	1,30	K1s. Katıl.
6	Programın toplam süresi yeterlidir.	3,20	1,47	K1s. Katıl.
7	Ders kitabı seviyeme uygundur.	2,98	1,39	K1s. Katıl.
8	Ders kitabı ilgimi çekecek niteliktedir.	2,33	1,27	K1s. Katıl.
9	Ders kitabının içeriği programın kazanımları ile uyumludur	2,84	1,24	K1s. Katıl.
10	Ders kitabının içeriği anlaşılabilir	2,92	1,32	K1s. Katıl.
11	Programda kullanılan materyaller (araç- gereçler) öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	2,71	1,35	K1s. Katıl.
12	Programda kullanılan materyaller (araç - gereçler) ilgimi çekecek niteliktedir.	2,72	1,32	K1s. Katıl.
13	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	3,17	1,37	K1s. Katıl.
14	Program aktif olarak derse katılmamı sağlar.	3,06	1,34	K1s. Katıl.
15	Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	3,42	1,49	Katılıyorum
16	Programda ikili ya da grup çalışmaları yapılabileceğimiz etkinlikler mevcuttur.	2,65	1,34	K1s. Katıl.
17	Programda dil becerilerimi kullanabileceğim etkinlikler mevcuttur.	2,84	1,28	K1s. Katıl.
18	Programda Türk Edebiyatı dersi ile ilgili problemlerimin çözümüne yeterli zaman harcanır	2,98	1,33	K1s. Katıl.
19	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğretmen merkezlidir.	3,13	1,34	K1s. Katıl.
20	Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezlidir.	2,88	1,29	K1s. Katıl.
21	Programda uygulanan etkinlikler ilgi çekicidir.	2,69	1,33	K1s. Katıl.
22	Program, bana okuduğunu yorumlama becerisi kazandırır.	3,03	1,35	K1s. Katıl.
23	Program, bana dönemin edebi dilinde yazılmış metinleri okuma ve çözümleme becerisi kazandırır.	3,09	1,36	K1s. Katıl.
24	Program, bana yazar ile metin arasındaki ilişkiyi yorumlama becerisi kazandırır	2,96	1,31	K1s. Katıl.
25	Program, bana edebi metinlerin ana düşüncesini ortaya koyma becerisi kazandırır.	3,08	1,31	K1s. Katıl.
26	Program, bana edebi metinler ile ilgili çıkarım yapma becerisi kazandırır.	2,99	1,35	K1s. Katıl.
27	Program, bana antoloji (şiir, manzume vb.) oluşturma alışkanlığı kazandırır	2,72	1,41	K1s. Katıl.
28	Program, bana Türk Edebiyatını sevdirebilir.	2,98	1,40	K1s. Katıl.
29	Program, bana toplum önünde kendimi ifade etme becerisi kazandırır	2,88	1,41	K1s. Katıl.

30	Program, Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarıma cevap verir.	2,92	1,29	Kıs. Katıl.
31	Program, beni Türk Edebiyatını öğrenmeye teşvik eder.	3,07	1,37	Kıs. Katıl.
32	Program, kelime hazinemini geliştirir.	3,21	1,37	Kıs. Katıl.
33	Program, konuşma becerimi geliştirir.	3,18	1,35	Kıs. Katıl.
34	Program, bana metin yapısını inceleme becerisi kazandırır.	3,09	1,34	Kıs. Katıl.
35	Program, bana şiir inceleme becerisi kazandırır.	2,89	1,35	Kıs. Katıl.
36	Program, bana topluluk karşısında şiir okuma becerisi kazandırır.	2,80	1,43	Kıs. Katıl.
Toplam		2,95	0,83	Kıs. Katıl

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, ortaöğretim öğrencilerinin tüm alt boyutlarda ve maddelerde Türk Dili ve Edebiyatı programının etkililiği konusunda "kısmen katılıyorum" düzeyinde bir görüşe sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann – Whitney U Testi Analizi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel	Kız	300	305,80	91740,50	29009,500	0.00
	Erkek	252	241,62	60887,50		
Bağlam Değerlendirme	Kız	300	300,11	90033,00	30717,000	0.00
	Erkek	252	248,39	62595,00		
Girdi Değerlendirme	Kız	300	299,34	89801,00	30949,000	0.00
	Erkek	252	249,31	62827,00		
Süreç Değerlendirme	Kız	300	302,91	90872,00	29878,000	0.00
	Erkek	252	245,06	61756,00		
Ürün Değerlendirme	Kız	300	303,98	91193,00	29557,000	0.00
	Erkek	252	243,79	61435,00		

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,00<0,05$) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda kız öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının etkililiği konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri sınıf düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Ölçek Geneli	9. sınıf	41	281,11	3	6,94	0,07
	10. sınıf	198	297,03			
	11. sınıf	271	258,78			
	12. sınıf	42	289,56			
Bağlam Değerlendirme	9. sınıf	41	254,33	3	3,30	0,34
	10. sınıf	198	291,78			
	11. sınıf	271	268,53			
	12. sınıf	42	277,51			
Girdi Değerlendirme	9. sınıf	41	283,24	3	6,36	0,09
	10. sınıf	198	287,84			
	11. sınıf	271	260,94			
	12. sınıf	42	316,89			
Süreç Değerlendirme	9. sınıf	41	284,62	3	4,22	0,23
	10. sınıf	198	291,70			
	11. sınıf	271	262,43			
	12. sınıf	42	287,73			
Ürün Değerlendirme	9. sınıf	41	289,79	3	15,34	0,00
	10. sınıf	198	308,02			
	11. sınıf	271	250,46			
	12. sınıf	42	282,98			

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında -ürün değerlendirme alt boyutu hariç- öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Ürün değerlendirme alt boyutunda sıra ortalamaları dikkate alındığında 10. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması puanlarının diğer sınıflardaki öğrencilerin sıra ortalamaları puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında 10. sınıf öğrencileri lehine ($p=0.00<0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri okul türü değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Okul Türü Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Ölçek Geneli	Fen Lisesi	46	264,39	4	4,31	0,36
	Anadolu Lisesi	266	274,61			
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	279,79			
	İmam Hatip Lisesi	77	257,67			
	Meslek Lisesi	65	310,14			
Bağlam Değerlendirme	Fen Lisesi	46	271,51	4	3,24	0,51
	Anadolu Lisesi	266	275,98			
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	287,26			
	İmam Hatip Lisesi	77	251,81			
	Meslek Lisesi	65	295,18			
Girdi Değerlendirme	Fen Lisesi	46	251,40	4	7,42	0,11
	Anadolu Lisesi	266	269,76			
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	275,20			
	İmam Hatip Lisesi	77	276,25			
	Meslek Lisesi	65	324,08			
Süreç Değerlendirme	Fen Lisesi	46	281,98	4	1,95	0,74
	Anadolu Lisesi	266	271,19			
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	284,77			
	İmam Hatip Lisesi	77	264,90			
	Meslek Lisesi	65	295,65			
Ürün Değerlendirme	Fen Lisesi	46	267,76	4	6,67	0,15
	Anadolu Lisesi	266	282,73			
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	265,89			
	İmam Hatip Lisesi	77	245,70			
	Meslek Lisesi	65	309,68			

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri arasında okul türü değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri Türk Edebiyatı dersine yönelik tutum değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Değişkeni Açısından Kruskal Wallis – H Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Ölçek Geneli	Oldukça Olumsuz	80	109,48	3	161,057	0.00
	Olumsuz	59	205,71			
	Biraz Olumlu	260	284,70			
	Olumlu	153	377,19			
Bağlam Değerlendirme	Oldukça Olumsuz	80	138,16	3	141,668	0.00
	Olumsuz	59	193,14			
	Biraz Olumlu	260	276,90			
	Olumlu	153	380,30			
Girdi Değerlendirme	Oldukça Olumsuz	80	123,73	3	105,575	0.00
	Olumsuz	59	241,93			
	Biraz Olumlu	260	292,19			
	Olumlu	153	343,04			
Süreç Değerlendirme	Oldukça Olumsuz	80	120,89	3	132,960	0.00
	Olumsuz	59	219,75			
	Biraz Olumlu	260	284,38			
	Olumlu	153	366,36			
Ürün Değerlendirme	Oldukça Olumsuz	80	125,67	3	133,418	0.00
	Olumsuz	59	210,46			
	Biraz Olumlu	260	283,75			
	Olumlu	153	368,51			

Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olan öğrencilerin sıra ortalamaları puanlarının diğer gruplardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ve puan farkının hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda ($p=0.00<0.05$) anlamlı bir farklılığa sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemek için Mann Whitney - U Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geneli ve tüm boyutlarda biraz olumlu, olumsuz ve oldukça olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere karşı Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,00<0,05$) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geneli ve tüm boyutlarda olumsuz ve oldukça olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere karşı Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik biraz olumlu bir tutuma sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,00<0,05$) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yine ölçeğin geneli ve tüm boyutlarda oldukça olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere karşı Türk Dili

ve Edebiyatı dersine yönelik olumsuz bir tutuma sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık ($p=0,00<0,05$) olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri arasında bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları açısından nasıl bir ilişki olduğuna dair bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 7. CIPP Modeli Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

		Bağlam ortalama	Girdi ortalama	Süreç ortalama	Ürün ortalama
BAĞLAMORTALAMA	Korelasyon	1	,64**	,71**	,60**
	P		,00	,00	,00
	N	552	552	552	552
GİRDİORTALAMA	Korelasyon	,64**	1	,72**	,63**
	P	,00		,00	,00
	N	552	552	552	552
SÜREÇORTALAMA	Korelasyon	,71**	,72**	1	,80**
	P	,00	,00		,00
	N	552	552	552	552
ÜRÜNORTALAMA	Korelasyon	,60**	,63**	,80**	1
	P	,00	,00	,00	
	N	552	552	552	552

**İlişki düzeyi ($p=0.00$).

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, tüm boyutlar arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($F=0.64$, $F=0.71$, $F=0.60$, $F=0.72$, $F=0.63$, $F=0.80$) bir ilişki vardır. Aynı zamanda tüm boyutlar arasındaki bu ilişkinin anlamlı olduğu ($p=0.00<0.005$) bulgusu elde edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşlerinin saptanmaya çalışıldığı bu çalışmada Stufflebeam'in CIPP Modeli esas alınmıştır. Bu modelde öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri ölçüt alınarak Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün boyutunda öğretim programını değerlendirmeyi amaçlayan CIPP Modeli ile değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında CIPP Modeli kullanılarak 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak 2018 yılında güncellenen Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2011 yılında yayımlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve İngilizce dersi öğretim programının



etkililiği ve niteliğini CIPP Modeli kullanılarak ortaya koymayı hedefleyen bazı çalışmalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşlerinin genel düzeyini betimlemeye yöneliktir. Yapılan analizler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin tüm alt boyutlarda ve maddelerde Türk Dili ve Edebiyatı programının etkililiği konusunda ne tamamen olumsuz, ne de tamamen olumlu olan orta seviyede bir kanaate sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yapılan alan yazın taramasında Ayhan (2021) tarafından CIPP Modeli ölçüt alınarak yapılan çalışmada 2018 yılında güncellenen 9 - 12. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi öğretim programının Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından orta seviyede bir yeterlilikte görüldüğü belirlenmiştir. Bozkırlı ve Er (2018) tarafından yapılan nitel çalışmada ise Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı, program kazanımlarına ulaşma noktasında yetersiz görülmüş, ancak bu yetersizliğin programdan değil, öğrenci faktöründen kaynaklandığı sonucu dile getirilmiştir. Çiftçi (2019) tarafından yapılan çalışmada 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi olarak değerlendirirken, öğrenciler de ürün değerlendirme boyutunda yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Kayhan ve Gürol (2019) tarafından 2017 Türkçe dersi öğretim programı CIPP Modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda bağlam değerlendirme boyutunda öğretmenler programın kazanımları, metin ve etkinliklerini olumlu bulmuşlardır. Girdi değerlendirme boyutunda öğrencileri yetersiz gördükleri, süreç değerlendirme boyutunda öğretmenlerin genel olarak süreçten memnun olduğu; öğrenciden kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir yargıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, cinsiyetin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının etkililiğinin belirlenmesinde önemli bir etken olduğu, kız öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı ve dolaylı olarak da dersi hakkında da daha olumlu anlayış ve düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Ancak yapılan alan yazın taramasında Ayhan (2021) tarafından yapılan çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programıyla aynı amaca hizmet etmeyi hedefleyen Dil ve Anlatım Dersi öğretim programının etkililiği konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu sonucu dile getirilmiştir.

Sınıf düzeyi değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin birbirine yakın düzeylerde bir düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Ancak "ürün değerlendirme" alt boyutunda 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine karşı daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri arasında okul türü değişkeni açısından hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, okul türü her ne olursa olsun öğrencilerin birbirine yakın düzeylerdeki aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Analiz sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum düzeyinin ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkındaki görüşleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü analiz sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı hakkında " olumlu" bir tutuma sahip olduğunu belirten öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının etkililiği hakkında da diğer "biraz olumlu", "olumsuz" ve "oldukça olumsuz" tutumuna sahip olduğunu belirten öğrencilerden daha yüksek ve olumlu bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Buna göre hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında biraz olumlu, olumsuz ve "oldukça olumsuz" sahip olan öğrencilere karşı, Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik "olumlu" bir tutuma sahip olan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkında olumlu bir yargıya sahip oldukları sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin geneli ve tüm boyutlarda "olumsuz" ve

"oldukça olumsuz" tutuma sahip olan öğrencilere karşı Türk Edebiyatı dersine yönelik "biraz olumlu" bir tutuma sahip olan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının etkililiği ve niteliği hakkında daha olumlu ve kabul edilebilir bir yaklaşım içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine ölçeğin geneli ve tüm boyutlarda "oldukça olumsuz" tutuma sahip olan öğrencilere karşı Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik "olumsuz" bir tutuma sahip olduğunu belirten öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programını daha etkili olarak kabul ettikleri söylenebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programını değerlendirmeyi amaçlayan ölçeğin dört alt boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu sonuç ile CIPP Modelinin “bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları açısından ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri arasında doğru orantılı ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayhan (2021) tarafından yapılan çalışmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Dil ve Anlatım Dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri arasında CIPP Modelinin tüm alt boyutları arasında orta seviyede pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin etkililiği ve niteliği konusunda düşük orta seviyede bir yargıya sahip oldukları görülmüştür. Yapılacak bir nitel çalışma ile bunun nedenleri araştırılabilir. Kız öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin etkililiği ve niteliği konusunda erkek öğrencilerden daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Bunun nedeni nitel bir araştırma ile sorgulanabilir. Farklı sınıf seviyelerinde olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak öğretim programının içeriği sınıf seviyeleri açısından bir doküman analizi ile incelenebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi’nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz. Araştırma Siirt Üniversitesi Etik Kurulu’nun 10. 03. 2022 -2332 tarih ve sayılı kararının onayıyla yapılmıştır.

Kaynakça

- Akdoğan, E. & Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2) , 826-847. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.304738
- Aktı Aslan, S., & İzci, E. (2017). Evaluation of secondary school english teaching program according to the remarks of teachers with context, input, process and product (CIPP) model, *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 33-44. DOI: 10.17679/inuefd.323402
- Alak, G. & Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 36-51.
- Altınsoy, T. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). 5. Sınıf müzik eğitimi programının (2017) Stufflebeam'in CIPP modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6 (1) , 11-36.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3) , 586-607. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853403>
- Ayhan, Y. Z. (2021). Ortaöğretim dil ve anlatım dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programının Stufflebeam'in CIPP modeli çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27) , 505-526.
- Aykaç, N. , Küçük, H. , Kartal, M., Tilkibaş, Ş. & Keskin, G. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze 4. ve 5. sınıf fen öğretim programlarının öğretim programının öğelerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10 (3) , 824-835.
- Başaran, M., Can, M. S. & Özdemir, O. İ. (2020). 8. Sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3) , 154-178. DOI: 10.19160/ijer.767692
- Bozkırlı, K.Ç. ve Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Kültür Edebiyat Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931 -1946.
- Bozkurt, S. & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. Sınıf 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çopur, E. , Türkmenoğlu, M. , Artut, P. & Bal, P. (2021). Stufflebeam'ın CIPP modeline göre ilköğretim matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3 (2) , 150-175. DOI: 10.47806/ijesacademic.903747
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Karataş, H. Fer, S. (2009). Evaluation of English Curriculum at Yıldız Technical University Using CIPP Model, *Education and Science* Vol. 34, No 153, 47 -60.
- Kayhan, E., Gürol, M. (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4 (1), 48-67.
- Kurt, A. (2017). 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 508-524
- Kurt, A. Ve Erdoğan, M. (2015). Program Değerlendirme Araştırmalarının İçerik Analiz ve Eğilimleri; 2004-2013 Yılları Arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). DOI:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Kısakürek, M. A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45- 53.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230) , 169-193. DOI: 10.37669/milliegitim.702775
- Kösterelioğlu, İ. & Özen, R. (2014). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 286-316.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Musal, B. (2006). Program değerlendirme. Tıp Tabip Dünyası. Özel Sayı. Erişildiği site: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199101>
- Ornstein, A. C.,& Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Allynand Bacon.
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Programı Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2) , 126-149.
- Süer, S. (2022). Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sistematik Analizi (2005-2021 Yılları Arası). *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 528-544. doi:10.30.900/kafkasegt.963984
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (2) , 23-37
- Tuncer, M. (2020) Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Edit), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/29473511>
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. (Doktora Tezi.)Erişildiği site: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3412/1017689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Yıldız, Ş. (2018). 2009, 2013 ve 2017 ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması.
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2(2),1-25.



A Systematic Analysis of Research On Robotic Applications Conducted at Primary School Level in Turkey

Erdem Yumbul¹ Şule Bayraktar²

To cite this article:

Yumbul, E.& Bayraktar, Ş. (2022). A systematic analysis of research on robotic applications performed at primary school level in Turkey [Türkiye’de ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen robotik uygulamalarıyla ilgili araştırmaların sistematik derlemesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11 (22), 378-400. DOI: 10.55605/ejedus.1158660

Research article

Received: 2022-08-06

Accepted: 2022-10-07

Abstract

The aim of this study is to determine the general trends of 21 studies on robotics applications at primary school level in Turkey. In this study, document analysis method from qualitative research was preferred. Studies in this context were accessed from YÖKTEZ, Google academic, TR Dizin and ERIC databases. When the results obtained in the study are examined, it is seen that the number of articles and theses is close to each other. When the distribution of the studies according to the years is examined, it is seen that 2020 stands out as the year with the most studies with 7 studies. When the methods of the studies were examined, it was observed that the number of quantitative and qualitative studies was close to each other. When the distribution of studies according to disciplines examined, it is seen that studies in the field of STEM disciplines come to the fore with 7 studies. It is seen that the robotic kit used extensively in the studies is Lego WEDO. When the qualitative data about the benefits and difficulties encountered in the robotics applications obtained from the studies are examined, the results related to the positive effect on the development of certain skills such as problem solving and cooperative learning and the increase of motivation and interest in the course are revealed, while the most frequently encountered difficulties during robotic applications are the lack of technological infrastructure and equipment.

Keywords: Robotics applications, robotic coding, primary school, content analysis, systematic review

¹ M.S., Ordu University erdemyumbul55@odu.edu.tr,  [0000-0002-1950-1716](https://orcid.org/0000-0002-1950-1716)

² Prof. Dr., Ordu University, sulebayraktar@odu.edu.tr,  [0000-0003-4236-2635](https://orcid.org/0000-0003-4236-2635)

* This study was presented at 6th International Symposium of Limitless Education on 19 July 2022



Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Gerçekleştirilen Robotik Uygulamalarıyla İlgili Araştırmaların Sistemik Derlemesi

Erdem Yumbul³ Şule Bayraktar⁴

Atıf için:

Yumbul, E.& Bayraktar, Ş. (2022). A systematic analysis of research on robotic applications performed at primary school level in Turkey [Türkiye’de ilkököl düzeyinde gerçekleştirilen robotik uygulamalarıyla ilgili araştırmaların sistemik derlemesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11 (22), 378-400. DOI: 10.55605/ejedus.1158660

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2022-08-06

Kabul Tarihi: 2022-10-07

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ilkököl düzeyinde robotik uygulamaları ile ilgili gerçekleştirilmiş 21 araştırmanın genel eğilimlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırmalardan doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamdaki çalışmalara Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ), Google akademik, TR Dizin ve ERIC veri tabanlarından ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde makale ve tez sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2020 yılının 7 çalışma ile en çok çalışma gerçekleştirilen yıl olarak öne çıktığı görülmektedir. Araştırmaların yöntemleri incelendiğinde nicel ve nitel araştırmaların sayısının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmaların disiplinlere/yaklaşımlara göre dağılımına bakıldığında ise 7 çalışma ile STEM alanındaki çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Çalışmalarda yoğunluklu olarak kullanılan robotik kitinin Lego WEDO olduğu görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen robotik uygulamalarının faydaları ve karşılaşılan güçlüklerle ilgili nitel veriler incelendiğinde ise faydalara yönelik olarak: problem çözme ve işbirlikli öğrenme başta olmak üzere belirli becerilerin gelişmesinde olumlu etki ve derse karşı motivasyon ve ilginin artması ile ilgili sonuçlar ortaya çıkarken, robotik uygulamalar sırasında en sık karşılaşılan güçlükler arasında teknolojik alt yapı ve donanım eksikliği sorunu dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: robotik uygulamalar, robotik kodlama, ilkököl, içerik analizi, sistemik derleme

³ M.S., Ordu Üniversitesi erdemyumbul55@odu.edu.tr, 0000-0002-1950-1716

⁴Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, sulebayraktar@odu.edu.tr, 0000-0003-4236-2635

* Bu çalışma 19 Haziran 2022 tarihinde 6. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Giriş

Günümüzde teknoloji ve teknolojik araç-gereçler her gün, hatta her saat ve her dakika hızlı bir biçimde değişim gösterip yenilenmektedir. Yüksek teknoloji ürünler, yapay zekâlar, akıllı makineler, meta-verse gibi sanal dünyalar, robotlar hatta insansı robotlar artık hepimizin aşına olduğu teknolojik gelişmelerden sadece bazılarıdır. Teknolojide yaşanan bu baş döndürücü hızlı değişim ve yenilik, iş hayatımızdan günlük hayatımıza kadar hayatımızın hemen hemen her alanına etki etmektedir. Eğitim de günlük hayatımızı kolaylaştıran ve bilgiye erişimimizi oldukça hızlı ve kolay bir hale getiren bu teknolojik gelişmelerden etkilenen alanlardan biridir.

Teknolojinin getirdiği bu yenilik ve değişim, 21. yüzyılda yetişen bireylerden beklentileri de değiştirmiştir. 21. yüzyılda yetişen bireylerden problem çözme, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme gibi birçok beceriye sahip olmaları beklenmektedir (Saygıner ve Tüzün, 2017). Dolayısıyla bu çağda yetişen bireylere bu becerileri kazandırabilmek için uygun öğretim ortamları ve etkinlikler sağlanması adeta bir zorunluluk hâlini almıştır. Eğitimciler de teknolojide yaşanan bu değişim ve yenilikler sonucunda eğitimin çehresini yeniden biçimlendirme arayışına girerek farklı öğretim programları, öğrenme ortamları ve modelleri geliştirmeye başlamıştır (İşman, 2011). Dolayısıyla; mobil teknolojiler, arttırılmış gerçeklik araçları, dijital öyküler, hologramlar ve dijital oyunlar vb. gibi teknolojik araç ve gereçler eğitim-öğretim süreçlerimizin içinde daha sık yer alır hâle gelmiştir (Johnson, Beckers, Commins, Estrada, Freeman ve Hall, 2016). Eğitim süreçlerimizi etkileyen bu teknolojik yeniliklerden biri de 21.yüzyıl becerileri arasında gösterilen ve giderek yaygınlık kazanmaya başlayan kodlamadır (European Commission, 2014).

Kodlama, Business Dictionary (2015) tarafından bilgisayarlara problemleri çözmek amacıyla birtakım komut dizilerini kullanarak çeşitli uygulamalar geliştirme süreci olarak tanımlanmıştır. (Business Dictionary, 2015). Arabacıoğlu, Bülbül ve Filiz (2007) kodlamayı, bir problemin çözülmesi için yazılan birtakım kod dizilerine verilen isim olarak ifade etmişlerdir. Güven ve Çakır (2020) ise kodlamayı; bir işlemi gerçekleştirmek ya da belirli bir amaca ulaşmak için bilgisayara, elektronik devrelere ya da mekanik sistemlere yazılan birtakım kod dizileri olarak betimlemişlerdir.

Robotik kodlama kavramı ise öğrencilerin oluşturdukları kodları işlevsel bir hale getirerek bir çıktı, bir ürün elde etme, yeni bir ürün yaratma sürecidir (Aksu ve Durak, 2019). Robotik kodlama kısaca; eğitim süreçlerinde ve öğrenme ortamlarında robotların kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Alısmış, 2013). Alanyazında yer alan bu tanımlar ışığında bir çıkarım yapılabilir; kodlama bir problemin çözümü için veya bazı elektronik cihazlara işlevsellik kazandırabilmek amacıyla yazılan birtakım kod dizileri, robotik kodlamayı ise yazılan kodlarla robotlara istenilen işlemi yaptırarak işlevsel hale getirildiği bir uygulama süreci olarak tanımlanabilir.

Kodlama eğitiminin yapısının zor ve karmaşık olmasından ötürü özellikle küçük yaşta öğrenciler bu süreçte zorluk çekmektedir. Ancak günümüzde birçok üretici firma tarafından kodlama sürecini daha basit bir düzeye indirgeyen, eğlenceli ve ilgi çekici hale getiren; Scratch, Code.org, CodeMonkey, Code Academy, Khan Academy, CoderDojo, Mblock vs. gibi blok tabanlı kodlama araçları geliştirilmektedir (Demirer ve Sak, 2016). Küçük yaşta öğrenciler, blok tabanlı kodlama araçlarının arayüzlerinde yer alan kod bloklarını sürükle-bırak tekniğiyle oldukça basit ve hızlı bir şekilde kodlama uygulamalarını gerçekleştirebilmektedirler. Bu kodlama araçlarına ek olarak; yine küçük yaşta öğrencilerin rahatlıkla kullanabileceği Logo programlama dilinin yaratıcısı Seymour Papert ile MIT Media Laboratuvarı'nın 1998 yılında

birlikte geliştirdikleri Lego Mindstorm ve bunun yanı sıra Arduino vb. gibi robotik setleri tasarlanarak eğitim süreçlerimizin içine dahil olmuştur (Cavas, Kesercioglu, Holbrook ve Rannikmae, Özdoğru ve Gökler, 2012). Yaşanan teknolojik ilerlemeler sayesinde robotik setler çok daha geniş kitleler tarafından ulaşılabilir ve daha popüler bir hale gelmiştir (Okita, 2013).

Shin, Park ve Bae (2013) kodlama eğitiminin salt bir programı ortaya çıkarma sürecinden oluşmadığını, bununla birlikte öğrencinin karşılaştığı çeşitli problemlere yönelik birtakım özgün çözüm önerilerini de ortaya koyduklarını vurgulamaktadır. Robotik kodlama eğitiminin problem çözme becerisini geliştirdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) Scratch blok tabanlı kodlama platformu ile ilkökul 5.sınıf kademesindeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda kodlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu bir etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Demir ve Sak (2016) kodlamanın özellikle küçük yaştaki öğrencilerin okula ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamanın yanı sıra problem çözme, analitik düşünme, sayısal düşünme gibi birçok bilişsel becerisine de olumlu yönde katkı yaptığını tespit etmişlerdir. Calder (2010) ilkökul öğrencileriyle Scratch blok tabanlı kodlama platformunu kullanarak yürüttüğü çalışmada, kodlama etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve problem çözme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Sohn (2014) ise ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile Arduino setlerini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin tutum ve problem çözme becerilerinde olumlu bir gelişme gözlemlemiştir. Çavaş, Holbrook, Rannikmae, Özdoğru ve Gökler (2012) Lego Mindstorms robotik setleriyle 6.sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Costa ve Fernandez (2005) sekiz farklı Avrupa ülkesinde ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile yürüttükleri çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilere problem çözme başta olmak üzere; eleştirel düşünme, kendi yeteneklerine karşı farkındalık kazanma, derslere karşı olumlu tutum ve isteklilik geliştirme gibi birçok farklı beceriyi geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Fessakis Gouli ve Mavroudi (2013) beş ve altı yaş grubu öğrencileriyle Logo tabanlı programlama dili kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, kodlama etkinliklerinin öğrencilerin algoritmik problem çözme ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir.

Robotik kodlamanın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, sosyal becerileri ve işbirlikli çalışma becerileri üzerinde de olumlu etkileri olduğu araştırmalar tarafından gösterilmiştir. Chambers ve Carbonaro (2003) robotik kodlama uygulamalarının yaratıcılık ve hayal gücü üzerinde olumlu etkileri olduğunu gözlemlemişlerdir. Gura (2012) 9-11 yaş grubu öğrencileriyle LEGO robotik setlerini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, robotik kodlama etkinliklerinin ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirmesinin yanı sıra çok boyutlu, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Trybulska, Morze ve Kommers, Zuziak ve Gladun (2016) Polonya ve Ukrayna’da ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin matematik okuryazarlığı ve bunun yanı sıra sosyal becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu gözlemlemişlerdir. Üçgül (2013) robotik kodlamanın öğrencilerin sosyal becerilerini ve grupta çalışma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Robotik uygulamalarının ayrıca problem çözme ve algoritmik düşünme de dahil olmak üzere birkaç farklı beceriyi kapsayan bilgisayarca düşünme (computational thinking) becerileri üzerinde de olumlu etkileri bulunduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Bal, 2019; Chalmers, 2018; Ioannou ve Makridou, 2018; Yolcu, 2018). Alanyazında yer alan tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme, algoritmik

düşünme, bilgisayarca düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme ve sosyal beceri gelişiminde olumlu bir etkisi olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Birçok ülkede, robotik kodlama uygulamalarını 1990'lı yıllardan itibaren öğrenme ortamlarına dahil olmaya başlamıştır. Günümüzde de Portekiz, Fransa, İngiltere, Estonya, Finlandiya, Macaristan, Polonya, Litvanya gibi birçok Avrupa ülkesi kodlama eğitimini müfredatlarına dahil etmişlerdir (Kanbul ve Uzunboylu, 2017). Hatta robotik kodlama eğitiminin okul öncesi grubundaki öğrencilere de verilmesi tartışılmaktadır. Örneğin; Singapur'da okul öncesi öğrencileri ile robotik kodlama çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır (Sullivan ve Bers, 2017). Avrupa Birliği Dijital Eylem Planı kapsamı çerçevesinde düzenlenen Kodlama Haftası ile kodlama eğitiminin küçük yaşlarda verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (CodeWeek, 2019). Robotik kodlama uygulamaları, ülkemizde ise 2010 yılından itibaren okullarda uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2018).

Ülkemizde kodlama eğitimi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi altında 5. ve 6. sınıflara zorunlu, 7. ve 8. sınıflara ise seçmeli olarak okutulmakta olup yaş aralığının daha da düşürülerek ilkökul müfredatında da yer verilmesi tartışılmaya başlamıştır (Saygıner ve Tüzün, 2017). Robotik kodlama ile ilgili araştırmaların da buna paralel olarak daha çok ortaokul ve üstü düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilmekte olduğu dikkati çekmektedir. Robotik kodlama eğitimi ile ilgili çok sayıda araştırma vardır ve gün geçtikçe bu araştırmaların sayısı artmaktadır. Bu nedenle robotik kodlama konusunda yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek, çalışmalardaki ortak özellikleri ve farklılıkları ortaya koymak ve bir genel sonuca ulaşmak amacıyla sistematik derleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür derleme çalışmaları sadece araştırma konusuyla ilgili eğilimleri ortaya koymakla kalmayıp aynı zamanda bu alanda çalışan araştırmacılar, uygulayıcılar, program geliştiriciler ve eğitim yöneticileri için de zengin bir veri kaynağı sunmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Sistematik inceleme çalışmaları araştırmacıların belirli bir konuda çalışılmış ve çalışılmamış özellikleri kolayca görebilmesini sağlamak ve daha önceki çalışmaların sonuçlarını değerlendirerek kendi çalışmalarına yön vermelerine imkan sağlamaktadır. Günümüzde giderek yaygınlık kazanan robotik kodlama ile ilgili çalışmaların sistematik olarak incelenmesi, ayrıca robotik kodlama eğitimi sürecini daha verimli ve etkili hale getirmek açısından da oldukça önemlidir.

Alanyazında robotik kodlama çalışmalarını konu alan sistematik derleme çalışmaları bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalardan bazıları (Yolcu ve Demirel, 2017; Talan, 2020; Anwar, Bascou, Menekşe ve Kardgar, 2019) farklı öğretim düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaları kapsayan incelemeler olup çalışma bulguları eğitim düzeyine göre sınıflandırılmadığı için ilkökul düzeyine ait spesifik bilgiler yer almamaktadır. Bir diğer sistematik derleme çalışmasında Türkiye'de okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen kodlama çalışmaları incelenmiştir (Zurnacı ve Turan, 2022). İlkokul düzeyindeki robotik çalışmaları özelinde gerçekleştirilmiş bir sistematik inceleme çalışmasına ise alanyazında rastlanmamıştır. Aynı konu ile ilgili olsa dahi farklı eğitim düzeylerinde gerçekleştirilmiş sistematik derleme çalışmalarının eğilimlerinde ve bulgularında farklılıklar olabilmektedir (Bayraktar, Bedir, Akyol, & Tunç, 2021). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ilkökulda robotik kodlama eğitimine ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların sistematik olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Robotik kodlama ile ilgili ilkökullarda yapılmış çalışmaların türlerine (tez-makale) göre dağılımları nasıldır?
2. Robotik kodlama ile ilgili ilkökullarda yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Robotik kodlama ile ilgili ilkokullarda yapılmış çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
4. Robotik kodlama ile ilgili ilkokullarda yapılmış çalışmaların ilişkili disiplin ve yaklaşımlara göre dağılımı nasıldır?
5. Robotik kodlama ile ilgili ilkokullarda yapılmış çalışmalarda kullanılan robotik teknolojilerin dağılımı nasıldır?
6. Robotik kodlama ile ilgili ilkokullarda yapılmış çalışmalarda kullanılan kodlama araçlarının dağılımı nasıldır?
7. Robotik kodlama ile ilgili ilkokullarda yapılmış çalışmalarda anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?
8. Robotik kodlamanın faydaları nelerdir?
9. Robotik kodlama uygulamalarında karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli ve çalışma grubu hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de yayımlanmış akademik çalışmaları belirli özellikler açısından incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizi, nitel araştırma yürüten araştırmacılar için en değerli bilgi kaynaklarından biridir. Dokümanlar incelenerek, araştırılan olgu ve olgular hakkında birçok detaylı bilgiye ulaşılabilmektedir (Travers, 2001). Bu amaçla robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar belirli özellikler açısından incelenmiştir.

Çalışmaya Dahil Edilen Araştırmalar

Araştırmanın çalışma evrenini ülkemizde robotik kodlama ile ilgili yapılmış tüm akademik araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye’de yayımlanmış 12 yüksek lisans tezi ile Türkiye kökenli hakemli dergilerde yayımlanmış 9 makale oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya dahil edilecek çalışmalara herhangi bir yıl sınırlaması yapılmaksızın, “YÖKTEZ, Google Akademik, ERIC ve Tr Dizin” veri tabanlarından “robotik/robotics”, “ilkokul/primary school” anahtar kelimeleri kullanarak ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların özleri incelenerek araştırmanın amacına uygun olmayanlar çıkarıldığında elde edilen toplam 21 çalışma incelemeye dahil edilmiştir. Bu araştırmaya dahil edilecek çalışma kriterleri, Türkiye’de robotik kodlama ile ilgili yürütülen nicel, nitel ve karma çalışmalar, bu araştırmaya dahil edilmeyecek çalışma kriterleri ise derleme araştırmalar ve kuramsal sunumlar olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu araştırmanın amaçlarına uygun şekilde düzenlenerek kullanılmıştır.

Etik kurul izni

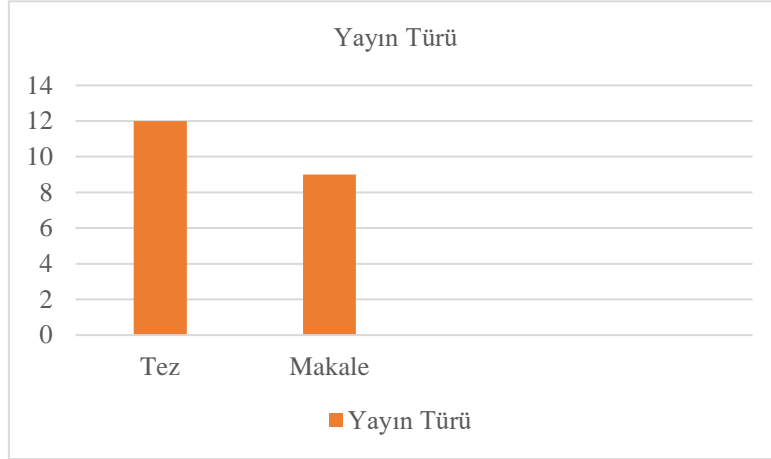
Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan ve araştırma kapsamı doğrultusunda incelenen 21 çalışmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada öncelikle robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmaların türlerine (tez/makale) dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 1’de verilmiştir. Yayın türüne göre dağılım belirlenirken “yüksek lisans tezi” ve “makale” olmak üzere iki temel kategori üzerinden sınıflandırma yapılmıştır.

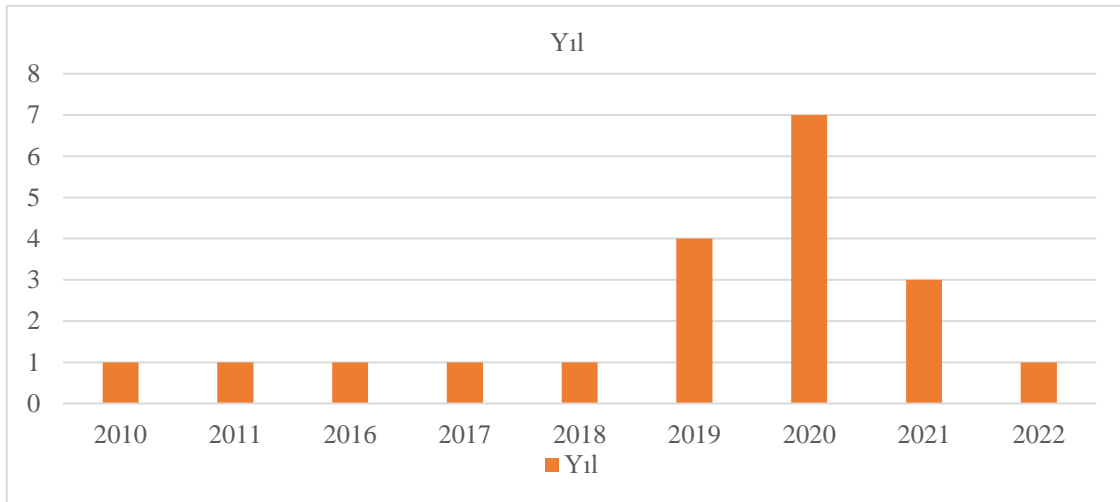


Şekil 1. Yayın Türüne Göre Dağılımlar

Şekil 1’de yer alan verilere göre araştırmaya dahil 21 çalışmadan 12 tanesi yüksek lisans tezi, 9 tanesi ise makale türündedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

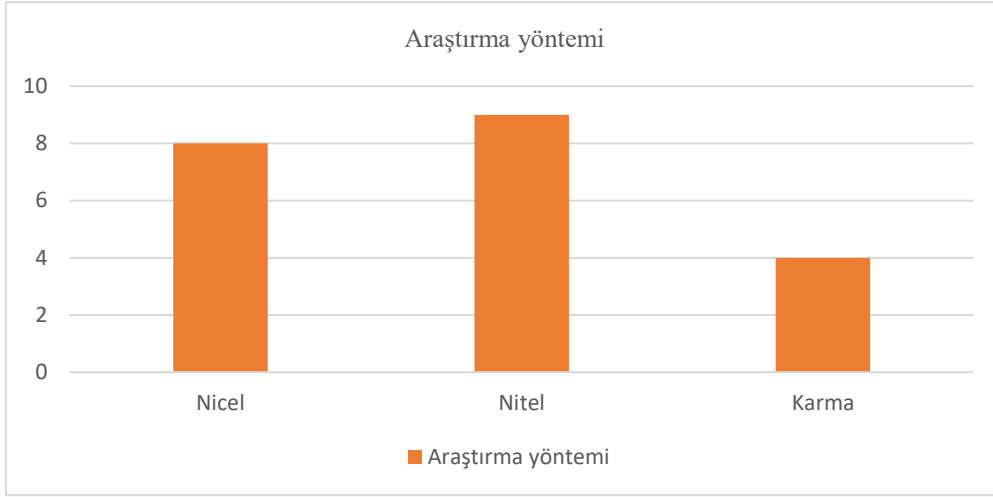


Şekil 2. Yıllara Göre Dağılımlar

Şekil 2’de yer alan verilere göre araştırmaya dahil 21 çalışmadan bir tanesi 2010 yılında, bir tanesi 2011 yılında, bir tanesi 2016 yılında, bir tanesi 2017 yılında, bir tanesi 2018 yılında, dört tanesi 2019 yılında, yedi tanesi 2020 yılında, üç tanesi 2021 yılında ve geriye kalan bir tanesi de 2022 yılında yayımlanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın üçüncü alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

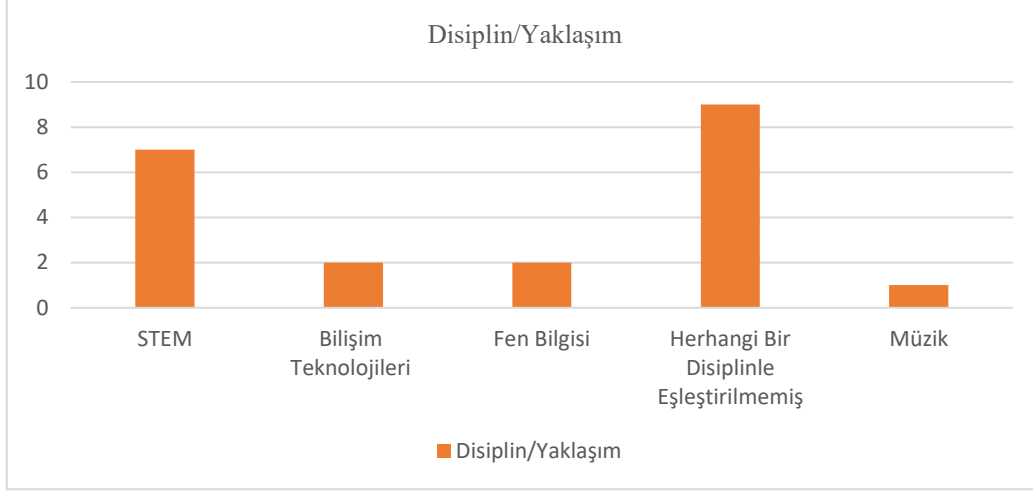


Şekil 3. Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımlar

Şekil 3’te yer alan verilere göre araştırmaya dahil 21 çalışmadan 9 tanesi nitel, 8 tanesi nicel, dört tanesi de karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmaların disiplinlere göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 4’te verilmiştir.

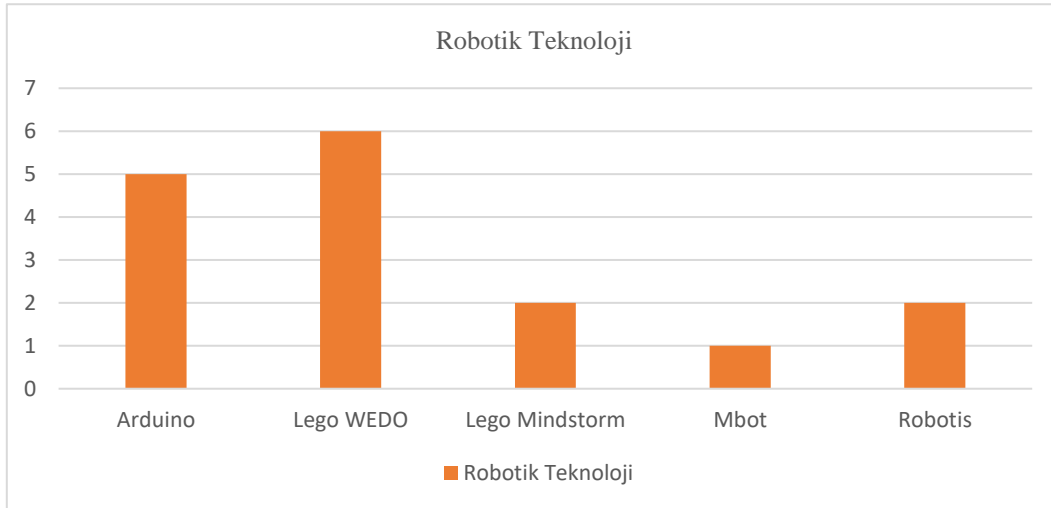


Şekil 4 Disiplin ve Yaklaşımlara Göre Dağılımlar

Şekil 4’te yer alan verilere göre araştırmaya dahil 21 çalışmadan yedi tanesi STEM yaklaşımı ile, bir tanesi Müzik, iki tanesi Fen Bilgisi, iki tanesi Bilişim Teknolojileri disiplinleri ile dağılım gösterirken geriye kalan çalışmalar herhangi bir disiplinle eşleştirilmemiştir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın beşinci alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda kullanılan robotik teknolojilerin dağılımları Şekil 5’te verilmiştir.



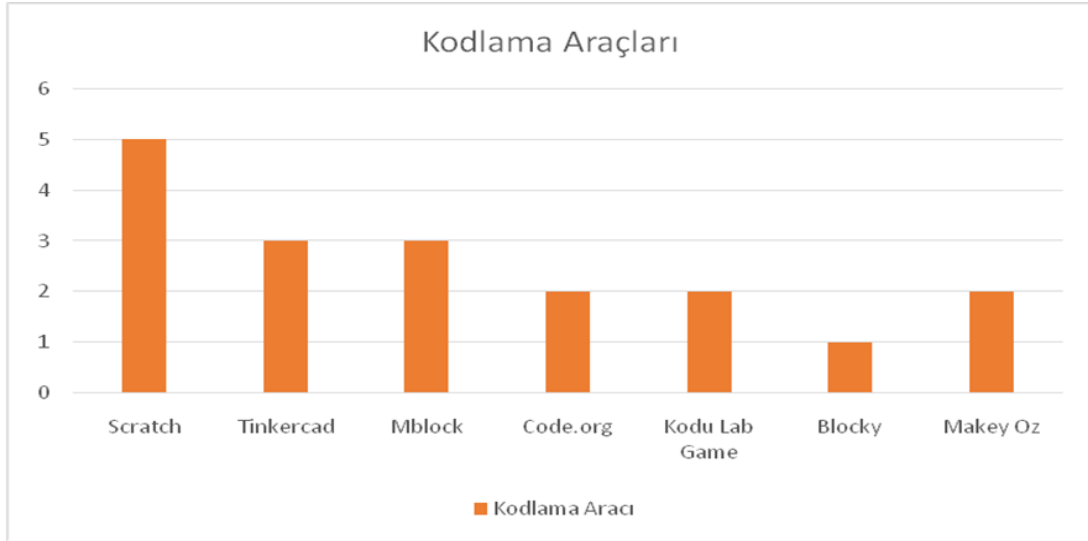
Şekil 5. Robotik Teknolojilere Göre Dağılımlar

Şekil 5’te yer alan verilere göre araştırmaya dahil 21 çalışmadan beşinde Arduino, altı tanesinde Lego WEDO, iki tanesinde Lego Mindstorm, iki tanesinde Makey, bir tanesinde

Mbot, iki tanesinde Robotis seti kullanılırken bir araştırmada da bilgisayarsız kodlama araçları kullanılmıştır.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın altıncı alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda kullanılan kodlama araçlarının dağılımları Şekil 6’da verilmiştir.

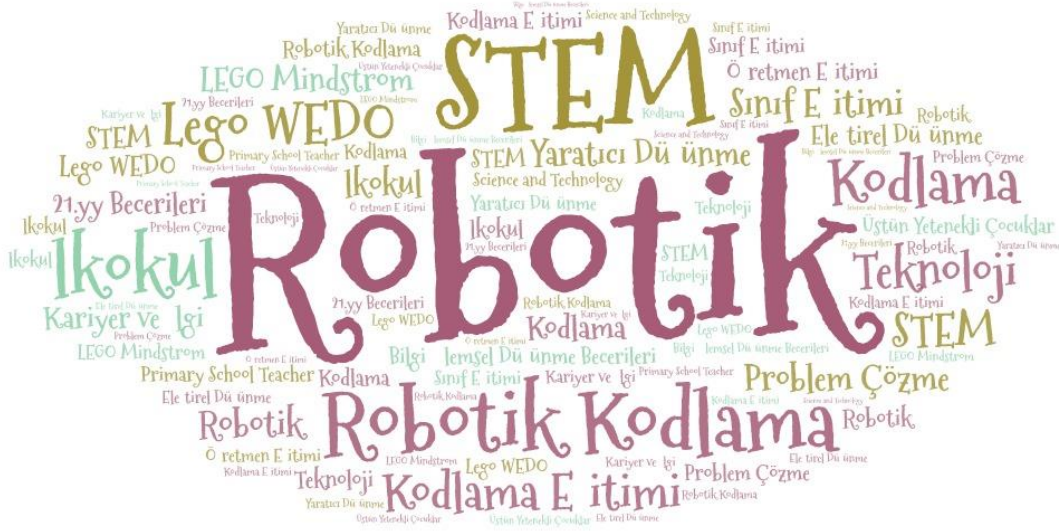


Şekil 6. Kodlama Araçlarına Göre Dağılımlar

Şekil 6’da yer alan verilere göre araştırmaya dahil 21 çalışmadan beşinde Scratch, üçünde Tinkercad, üçünde Mblock, ikisinde Code.org, ikisinde Kodu Lab Game, birinde Blockly ve ikisinde Makey Oz kodlama araçları kullanılmıştır.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımlar Şekil 7’de verilmiştir.

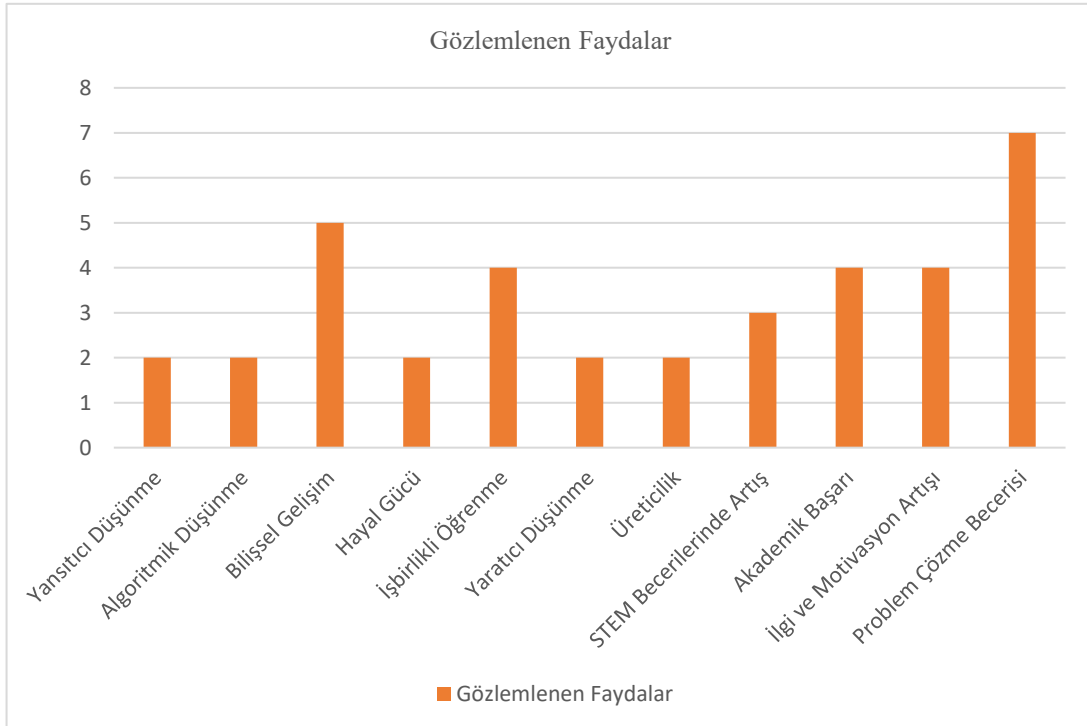


Şekil 7. Anahtar Kelime Bulutu

Şekil 7’de görüldüğü üzere robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler arasında STEM/STEM eğitimi, robotik kodlama, kodlama, robotik, problem çözme, LEGO kelimeleri yer almaktadır.

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın sekizinci alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda raporlanan faydalara ilişkin dağılımlar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Raporlanan Faydalar

Şekil 8’de görüldüğü üzere robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda gözlemlenen faydalar arasında problem çözme becerisi gelişimi, derse karşı motivasyon ve ilgi artışı, üst düzey düşünme becerilerinde olumlu yönde gelişim, bilişsel becerilerin gelişimi, bilimsel süreç becerileri, algoritmik düşünme becerileri ve bunun yanı sıra diğer birçok bilişsel becerinin olumlu yönde geliştiği gözlemlenmektedir.

Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmamızın dokuzuncu alt problemine yönelik olarak robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan çalışmalarda raporlanan zorluklara ilişkin dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Karşılaşılan Zorluklara Göre Dağılımlar

Zorluklar	Çalışma
Teknolojik Alt Yapı ve Donanım Yetersizliği	Akçay, Karahan ve Türk (2019), Güven ve Çakır (2020), Aydoğan ve Özel (2021), Yalçın ve Akbulut (2021), Pakman ve Samur (2018), Haymana ve Özalp (2020)
Öğretmen Adaylarının Karşılaştığı Fiziksel Zorluklar	Taşdemir ve Sönmez (2020)
Öğrencilerin Karşılaştığı Fiziksel Zorluklar	Akçay, Karahan ve Türk (2019), Şahin ve Aküner (2019), Kılıçkırın, Korkmaz ve Çakır (2020), Bayar ve Çalışoğlu (2021), Çakır ve Koray (2019), Tatlısu ve Yılmaz (2020), Yalçın ve Akbulut (2021)
Öğrencilerdeki ilgi ve motivasyon problemleri Eğitim Süresinin Yetersizliği	Karahoca, Karahoca ve Uzunboylu (2011) Güven ve Çakır (2020), Küçük ve Şişman (2017), Taşdemir ve Sönmez (2020), Pakman ve Samur (2018)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yapmaktır. Dolayısıyla bu çalışma doküman analizi temelinde bir nitelik taşımaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması ve yol gösterici olması beklenmektedir.

Yapılan araştırma neticesinde incelenen 21 çalışmanın 12 tanesinin yüksek lisans tezi, 9 tanesinin ise makale yayın türünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Talan (2020) yaptığı çalışmada ortaokul düzeyinde yapılan robotik çalışmaların genellikle makale türünde olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Zurnacı ve Turan (2022) yaptıkları araştırmada Türkiye’de okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen robotik kodlama uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların en çok tez ve makale türünde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 9 tanesi nitel, 8 tanesi nicel, 4 tanesi de karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında yer alan bazı çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Yolcu ve Demirer (2017) nin gerçekleştirdiği çalışmada, incelenen araştırmalarda en sık kullanılan yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Zurnacı ve Turan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye’de okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen kodlama uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalarda nitel ve nicel çalışmaların oranının eşit olduğu tespit edilmiştir. Ancak diğer bir çalışmanın sonuçları ise nicel araştırma yöntemlerinin robotik kodlama ile ilgili çalışmalarda daha sık tercih edildiğini göstermektedir (Anwar, Bascou, Menekşe ve Kardgar, 2019; Talan, 2020) Bunun nedeni olarak kısa zamanda daha fazla veri toplanabilmesi, kullanılabilmesi, uygulanabilmesi, zaman ve maliyet açısından daha avantajlı olması gösterilebilir. Fakat bu çalışmaya dahil edilen araştırmalarda nitel yöntemler de sık tercih edilen yöntemler arasındadır. Bunun nedeni daha geniş, daha derin ve detaylı verilere ulaşmak olarak gösterilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen 21 çalışmadan bir tanesi 2010 yılında, bir tanesi 2011 yılında, bir tanesi 2016 yılında, bir tanesi 2017 yılında, bir tanesi 2018 yılında, dört tanesi 2019 yılında, yedi tanesi 2020 yılında, üç tanesi 2021 yılında ve geriye kalan bir tanesi de 2022 yılında yayımlanmıştır. İlkokullarda robotik uygulamalarla ilgili araştırmaların 2019 yılından itibaren hız kazandığı söylenebilir. Benzer şekilde Talan (2020) çalışmasında da robotik uygulamalarla ilgili çalışmalar 2017-2020 arasında yoğunlaşmıştır. Zurnacı ve Turan (2022) Türkiye’de okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen robotik kodlama uygulamalarıyla ilgili çalışmaların 2016 yılından itibaren artışta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızın sonuçları ile paralellik gösteren bu sonucun nedeni olarak son yıllarda robotik kodlama uygulamalarına verilen önemin artması ve bu uygulamaların giderek yaygınlaşması gösterilebilir.

Bu araştırmaya dahil edilen çalışmalardan yedi tanesi STEM yaklaşımı ile, bir tanesi Müzik, iki tanesi Fen Bilgisi, iki tanesi Bilişim Teknolojileri disiplinleri ile dağılım gösterirken geriye kalan çalışmalar herhangi bir yaklaşım ya da disiplinle eşleştirilmemiştir. Yolcu ve Demirer (2017) ile Anwar, Bascou, Menekşe ve Kardgar (2019) araştırmalarında da robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok STEM yaklaşımı ve Fen Bilimleri disiplinlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi ise robotik uygulamaların STEM dersleri ile yakından ilgili olması olarak gösterilebilir. Talan (2020) çalışmasında ise robotik uygulamaların en sık kullanıldığı disiplinler arasında Bilişim Teknolojileri ve Fen Bilgisi dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zurnacı ve Turan (2022) yaptıkları araştırmada Türkiye’de okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen robotik kodlama uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların en çok Bilişim Teknolojileri alanıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların beşinde Arduino, altı tanesinde Lego WEDO 2.0, iki tanesinde Lego Mindstrom EV3, iki tanesinde Makey, bir tanesinde Mbot, iki tanesinde Robotis seti kullanılırken bir araştırmada da bilgisayarsız kodlama araçları kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmaların beşinde Scratch, üçünde Tinkercad, üçünde Mblock, ikisinde Code.org, ikisinde Kodu Lab Game, birinde Blockly ve ikisinde Makey Oz kodlama araçları kullanılmıştır. Talan (2020) çalışmasında da eğiticilerin en çok tercih ettiği robotik setler

arasında LEGO setleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yolcu ve Demirer (2017) ile Anwar, Bascou, Menekşe ve Kardgar (2019) çalışmalarında da Lego Mindstorm setlerinin robotik uygulamalarda en çok kullanılan teknolojiler arasında olduğu tespit edilmiştir. Zurnacı ve Turan (2022) ise Türkiye’de okul öncesi düzeyinde gerçekleştirilen robotik kodlama uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalarda en sık kullanılan robotik kit ve setin Bee- Bot, en sık kullanılan robotik kodlama aracının ise Code.org platformu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda en sık kullanılan robotik teknolojilerden Arduino setlerinin de maliyet ve ulaşılabilirliğinin daha ucuz ve kolay olması da bu setlerin tercih edilme sebepleri arasında gösterilebilir. Lego WEDO setlerinin de yaygın olarak kullanılmasının nedeni ise ilkokul seviyesindeki çocukların bilişsel ve motor beceri düzeylerine daha uygun olması olarak gösterebilir. Robotik kodlama uygulamalarında en sık kullanılan Scratch, Mblock ve Code.org gibi blok tabanlı platformların kolay kullanımları, ilgi çekici ve görsel açıdan zengin olması küçük yaş grubu öğrencilere yönelik çalışmalarda tercih edilmesinin nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler arasında STEM/STEM eğitimi, robotik kodlama, kodlama, robotik, problem çözme, LEGO kelimeleri yer almaktadır. Talan (2020) yaptığı çalışmada ise en sık kullanılan anahtar kelimeler arasında STEM, Robotik, programlama, robotik eğitimi kelimeleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç da araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda raporlanan faydalar arasında problem çözme becerisi gelişimi, derse karşı motivasyon ve ilgi artışı, üst düzey düşünme becerilerinde olumlu yönde gelişim, bilişsel becerilerin gelişimi, bilimsel süreç becerileri, algoritmik düşünme becerileri ve bunun yanı sıra diğer birçok bilişsel becerinin olumlu yönde geliştiği gözlemlenmektedir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların 10 tanesinde problem çözme becerisi, birinde yaratıcı düşünme, birinde sözel akıcılık, birinde yansıtıcı düşünme, birinde bilişsel düşünme, dördünde işbirlikli öğrenme, birinde özgüven, birinde algoritmik düşünme, birinde hayal gücü gelişimi, ikisinde motivasyon artışı, birinde bilimsel süreç becerisi, birinde nota okuma yazma becerisi, birinde üst düzey düşünme becerisi geliştiği gözlemlenmiştir. Oluk, Korkmaz ve Oluk (2018) yılında ilkokul öğrencileriyle robotik kodlama etkinlikleri yaparak yürüttüğü çalışmada öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra Felica, Sharif Wong ve Mariappan (2017), Lamb ve Johnson (2011), Sohn (2014) ve Marulcu (2010) robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini gözlemlemişlerdir. Buna ek olarak Çavaş Holbrook, Rannikmae, Özdoğru ve Gökler (2012) yaptıkları çalışma robotik etkinliklerinin öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan bir çalışma yürütmüşlerdir. Önal ve Ardiç (2020) yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yolcu ve Demirer (2017) yaptıkları çalışmada inceledikleri çalışmalar arasında en sık gözlenen olumlu gelişimlerin problem çözme, işbirlikli öğrenme, akademik başarı, ilgi-motivasyon vs. gibi değişkenler üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Tağci (2019), Göksoy ve Yılmaz (2018) yaptıkları çalışmada robotik kodlamanın öğrencilerin analitik düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu gözlemlemişlerdir. Kaygısız, Üzümcü ve Uçar (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, robotik uygulamaların öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerine, problem çözme ve algoritmik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Kodlama ve robotik kodlama eğitimi sürecinde gerçek veya günlük hayata yakın problem durumlarından yola çıkılarak çözümler geliştirilmesinden ötürü öğrencilerin problem çözmeye, algoritmik düşünme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerinin gelişmesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra robotik kodlama etkinlikleri esnasında birden fazla öğrencinin beraber çalıştıkları gruplarda da öğrencilerin işbirlikli öğrenme ve sosyal becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Ayrıca, robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özellikleri üzerinde de olumlu etkiye yol açtığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kim ve Lee, 2016; Kuş, 2016). Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin problem çözmeye, yaratıcı düşünme, bilgi-işlemsel düşünme vs. gibi birçok üst düzey düşünme becerisi ve bunun yanı sıra öğrencilerin derse karşı motivasyon, tutum vb. gibi duyuşsal birçok yönüne de katkı yapmakta olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda en sık karşılaşılan zorluklar arasında ise teknolojik altyapı ve donanım yetersizliği ile küçük yaş grubu öğrencilerin robotik kodlama uygulamaları esnasında yaşadıkları fiziksel zorlanmalar yer almaktadır. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin robotik setlerde yer alan parçaları birleştirme, monte etme aşamaları esnasında zorluk yaşamalarının nedeni olarak ise henüz ince kas becerilerinin tam olarak gelişmemiş olması gösterilebilir. Ceylan ve Gündoğdu (2018) çalışmasında katılımcılar, robotik kodlama eğitiminde yaşanan sorunlar arasında bilgisayar laboratuvarlarının yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları, internet bağlantısı sorunları ve kodlama set/kit maliyetlerinin yüksek olmasının ilk sıralarda geldiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcı öğretmenler robotik kodlama eğitiminin etkili ve kalıcı olabilmesi için okullardaki bilgisayar laboratuvarlarının teknolojik donanım ve altyapılarının geliştirilerek her öğrencinin verilen uygulamaları yapabilmelerinin sağlanmasını, internet ve bilgisayar problemlerinin çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aksu (2019) çalışmasında katılımcı öğretmenler robotik uygulamalar için robotik set ve kitlerin maliyetlerinden ötürü öğrencilere yeterli robotik malzeme ve teknoloji sunamamak, sınıflarında yeterli teknolojik donanımın olmayışı gibi nedenleri robotik kodlama eğitiminde yaşanan zorluklar olarak değerlendirmişlerdir. Yavuz-Konokmon ve Çukurbaşı (2019) ve Erdoğan (2019) yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinlikleri esnasında yaşanan teknik aksaklıklar, robotik kodlama araçlarının maliyetleri, altyapı sorunları ve sınıf yönetiminde yaşanan problemlere dikkat çekmişlerdir. Talan (2020) robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmaları incelediği çalışmada robotik kodlama uygulamaları esnasında en sık yaşanan zorluklar arasında; öğrencilerin robotik kitlerdeki devreleri kurmakta ve kabloları bağlamakta zorlandıkları, kodlama sürecinin öğrencilere zor ve karmaşık geldiği, öğrencilerin robotik parçaları monte etme-birleştirme gibi aşamalarda zorluk çektikleri sonucuna ulaşmıştır.

Güven ve Çakır (2020) yaptıkları çalışmada ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencileri robotik kit ve setler üzerinde yapılan uygulamalarda monte etme işlemlerini doğru bir şekilde yapamamışlardır. Bunun nedeni olarak ise öğrencilerin henüz psiko-motor becerilerinin yeterince gelişmemesi gösterilebilir. Sullivan ve Bers (2016) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilere robotik set ve kitlerle uygulama yapılmasından önce Scratch gibi blok tabanlı kodlama araçları ile kodlama eğitimi verilerek kodlama eğitiminin okul öncesi kademesinden başlatılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Genel olarak alanyazındaki araştırmalar ve bu çalışmada elde ettiğimiz veriler incelendiğinde robotik kodlama eğitimi sürecinde en sık yaşanan zorlukların başında teknolojik altyapı ve donanım (bilgisayar eksikliği, internet bağlantı problemleri, robotik kodlama atölyelerinin olmayışı vb.) eksikliği göze çarpmaktadır. Bunun nedeni ise teknolojik araç gereç ve robotik set/kitlerin maliyetlerinin yüksek olması gösterebilir. Robotik kodlama eğitimi sürecinde en sık karşılaşılan bir diğer zorluk ise küçük

yaş grubu öğrencilerin robotik set ve kitlerdeki parçaları ve kabloları monte etme işlemleri sırasında yaşadıkları sorunlardır. Bunun nedeni olarak küçük yaş grubu öğrencilerin henüz psiko-motor becerilerinin yeterince gelişmediği gösterilebilir. Bu yüzden küçük yaş grubu öğrencilerin seviyesine uygun robotik teknolojiler kullanmak robotik kodlama eğitimi sürecinde önem teşkil etmektedir.

Robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan 21 çalışmanın sistematik bir derlemesinin yapıldığı bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında birtakım öneriler sunulmuştur:

1. Robotik kodlamanın günümüz dijital dünyasında eğitim sistemlerinin içinde oldukça önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Ancak robotik kodlama eğitimi ülkemizde bazı özel okullarda erken yaşlardan itibaren verilse de devlet okullarında ortaokul düzeyinde verilmektedir. Bu nedenle robotik kodlama eğitimi başta Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında ilkokullar düzeyinde de verilebilir.
2. Araştırma sonucunda robotik kodlama ile ilgili yapılan çalışmaların sıklığı son yıllarda giderek artmaktadır. Bu durum robotik kodlama eğitiminin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Ancak araştırma kapsamında incelenen çalışmaların genellikle yüksek lisans tezleri ve makale türünde olduğu görülmektedir, dolayısıyla doktora düzeyinde de robotik kodlama ile ilgili tez çalışmalarının artması faydalı olacaktır.
3. Günümüz dijital çağında oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülen robotik kodlama eğitimi verecek nitelikte öğretmen yetiştirebilmek amacıyla başta Bilişim Teknolojileri öğretmenleri olmak üzere farklı branş öğretmenlerine de robotik kodlama eğitimleri verilerek robotik uygulamaları kendi ders süreçlerine entegre etmeleri sağlanabilir.
4. Araştırma sonuçlarında göze çarpan bir diğer husus ise robotik kodlama eğitimi esnasında yaşanan zorlukların başında okullardaki altyapı ve donanım eksiklikleridir. Dolayısıyla okullardaki bilgisayar laboratuvarlarında altyapı ve donanım imkanları iyileştirmeli bunun yanı sıra her okula uygun malzemeler tedarik edilerek birer robotik kodlama atölyesi kurulmalıdır.
5. Bu araştırma robotik kodlama ile ilgili Türkiye’de ilkokullar düzeyinde yapılan 21 çalışmayı kapsamaktadır. Gelecekte çalışmaların ve öğrenim seviyelerinin düzeyi arttırılarak hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan çalışmaların kapsamlı sistematik incelemeleri yapılabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Bu çalışmada etik kurul onayı gerekmemektedir.

Kaynakça

- Akçay, A. O., Karahan, E. ve Türk, S. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerileri odaklı okul sonrası kodlama sürecinde ilkökul öğrencilerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Aksu, F. N. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri gözünden robotik kodlama ve robotik yarışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges, *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63–71.
- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M. & Kardgar, A. (2019). A Systematic Review of Studies on Educational Robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9 (2), 2.
- Aydın, H. (2021). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin stem eğitimine yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine yönelik etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Aydoğan, S. (2021). *Maker hareketi kapsamında yapılan tasarım fabrikası eğitiminin 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Bahadır Yücel, Y. ve Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılacak bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5, 24-41.
- Aksu F. N. & Durak, (2019). Robotics in Education: Examining Information Technology Teachers' Views. *Journal of Education and E-Learning Research*, 6(4), 162-168.
- Bağra, A. ve Kılınç, H. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin kodlama eğitimine ilişkin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 36-51.
- Bal, N. (2019). *Temel robotik eğitiminin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education Journal*, 58(3), 978-988.
- Business Dictionary. (2015). What is coding. Erişim adres <http://www.businessdictionary.com/definition/coding.html>
- Cakir, N. K. & Güven, G. (2019). Arduino-Assisted robotic and coding applications in science teaching: Pulsimeter activity in compliance with the 5E learning model, *Science Activities*, 56(2), 42-51.
- Calder, N. (2010). Using Scratch: an integrated problem-solving approach to mathematical thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(4), 9–14.

- Cavaş, B., Kesercioğlu, T., Holbrook, J., Rannikmae, M., Özdoğru, E., & Gökler, F. (2012). *The Effects of robotics club on the students' performance on science process & scientific creativity skills and perceptions on robots, human and society*, Paper presented at 3rd International Workshop Teaching Robotics, Trento, Italy, 1-8 April 2012.
- Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: Kodlama eğitiminde neler yaşanıyor. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 1-34.
- Chalmers, C. (2018). Robotics and computational thinking in primary school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 93–100.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Costa, M. F. & Fernandes, J. (2005). *Robots at School. The Eurobotice Project: Proceedings of Hsci 2005*. Erişim adresi <http://www.clab.edc.uoc.gr/2nd/pdf/30.pdf>.
- CodeWeek Türkiye, (2019). *AB kod haftası katılım raporu- 2018 Türkiye Örneği*. Erişim adresi <http://codeweekturkiye.eba.gov.tr>.
- Chambers, J. M. & Carbonaro, M. (2003). Designing, developing, and implementing a course on LEGO robotics for technology teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(2), 209-241.
- Demirer, V. & Sak, N. (2016). Programming education and new approaches around the world and in Turkey / programming training and new approaches in the world and Turkey. *Theory and Practice in Education*, 12(3), 521-546.
- Dönmez, M. (2020). *Robotik uygulamaların aday öğretmenlerin stem farkındalıkları, fen öğretmeye yönelik öz yeterlikleri ve STEM’e yönelik tutumları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- European Commission (2014), Coding- The 21st Century Skill, European Commission. <https://ec.europa.eu/sayfasından> erişilmiştir.
- Erdoğan, Ö. (2019). *Robotik LEGO uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Erten, E. (2019). *Kodlama ve robotik öğretimi üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Fessakis, G., Gouli, E. & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: a case study. *Computers & Education*, 63, 87–97.
- Güven, G. & Çakır, N.K. (2020). Investigation of the opinions of teachers who received in-service training for Arduino-assisted robotic coding applications. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 253-274.
- Gura, M. (2012). Lego robotics: STEM sport of the mind. *Learning and Leading with Technology*, 40(1), 12–6.
- Gültepe, A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor, *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 50-60.

- Haymana, İ. (2020). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ioannou, A., & Makridou, E. (2018). Exploring the potentials of educational robotics in the development of computational thinking: A summary of current research and practical proposal for future work. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2531–2544.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Erişim adresi <https://www.learntechlib.org/p/171478/>
- Kalelioğlu, F. & Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via Scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective, *Informatics in Education*, 13 (1), 33–50.
- Kanbul, S. & Uzunboylu, H. (2017). Importance of coding education and robotic applications for achieving 21st-century skills in north cyprus. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 12(1), 130-140.
- Karataş, H. (2021). 21. yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(30), 693-729.
- Karahoca, D., Karahoca, A. & Uzunboylu, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425–1431.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kim, S. W. & Lee, Y. (2016). *The effect of robot programming education on attitudes towards robots*. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(24), 1-11.
- Koparan, E.T., Yüksel, B. ve Koparan, T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz-yeterlilik ve tutumlarına etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 118-127.
- Kuş, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde robotik modüllerin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, S. ve Şişman, B. (2017). Birebir Robotik Öğretiminde Öğreticilerin Deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 312- 325.
- Lamb, A. & Johnson, L. (2011). Scratch: computer programming for 21st century learners. *Teacher Librarian*, 38(4), 64–68.
- MEB. (2018). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*. Erişim adresi [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171732131-4-2018-91%20Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1m%20\(1-4.%20S%C4%B1n%C4%B1flar\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171732131-4-2018-91%20Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1m%20(1-4.%20S%C4%B1n%C4%B1flar).pdf)
- Muammer, E. B. (2021). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin kodlama eğitimine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.

- Murat, İ. (2021). *Mühendislik temelli robotik uygulamalarının STEM eğitiminde kullanılmasının programlamaya karşı tutum, katılım ve beceri düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Muşlu K., G., Üzümcü, Ö. & Uçar, F. M. (2020). The case of prospective teachers' integration of coding-robotics practices into science teaching with STEM approach. *İlköğretim Online*, 19, 1200-1213.
- Okita, S. Y. (2013). The relative merits of transparency: Investigating situations that support the use of robotics in developing student learning adaptability across virtual and physical computing platforms. *British Journal of Educational Technology* 45(5), 844–862.
- Özkandemir, O. (2019). *İlkokul müzik derslerinde robotik ve kodlama programlarının kullanılmasına yönelik örnek bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pakman, N. (2018). *8-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel düzey kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York, NY: BasicBooks, Inc
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8- week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20.
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers, *International Journal of Technology and Design Education*, 28, 1-22.
- Senol, A. K. ve Büyük, U. (2015). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 213-216.
- Saygıner, Ş. ve Tüzün, H. (2017). İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış. XIX. Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş bildiri, Aksaray, Türkiye, 7-8 Şubat 2017.
- Şahin, E. (2019). *6-12 yaş gruplarında robotik araç ve gereçleri kullanarak kodlama öğretiminin uygulanması ve analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenol, K. A. (2012). *Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Shin, S., Park, P. ve Bae, Y. (2013). The effects of an information-technology gifted program on friendship using scratch programming language and clutter. *International Journal of Computer and Communication Engineering*, 2(3), 246-249.
- Sırakaya, M. (2018). Kodlama eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 37(2), 79-90.

- Sohn, W. (2014). Design and Evaluation of computer programming education strategy using arduino. *Advanced Science and Technology Letters*, 66, 73-77.
- Tağci, Ç. (2019). *Kodlama eğitiminin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Talan, T. (2020). *Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi*. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2),503-522.
- Tanık Önal, N. ve Ardıç, M. (2020). Okul öncesi öğrencileri için makey makey ile bir fen etkinliği tasarımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2225-2236
- Tatlısu, M. (2020). *Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tekin, S. (2020). *Mühendislik temelli robotik uygulamalarını içeren stem eğitiminin eleştirel düşünme ve mesleki tercihine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Türker, P. M. ve Pala, F. K. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin, Öğretmenlerin ve Öğrenci Velilerinin Kodlamaya Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2013- 2029.
- Trybulska, E., Morze N., Kommers, P., Zuziak, W. & Gladun M. (2016). Educational robots in primary school teachers' and students' opinion about STEM education for young Learners. *University of Silesia, The Faculty of Ethnology and Sciences of Education in Cieszyn*, 62, 43-400.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. New York: SAGE Publications.
- Yavuz- Konokman, G. & Cukurbası, B. (2019). Effects of designing LEGO robotics instructional practices onthe prospective science teachers' resistive behaviors towards technology supported instruction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 57-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yolcu, V. (2018). *Programlama eğitiminde robotik kullanımının akademik başarı, bilgi-işlemsel düşünme becerisi ve öğrenme transferine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Yolcu, V. ve Demirer, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 127-139.
- Zengin, M. (2016). Opinions on the use of robotic systems in the interdisciplinary education and training of primary, secondary and high school students. *Journal of Gifted Education Research*, 4(2), 48-70.
- Zurnacı, B. ve Turan, Z. (2022). Türkiye'de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 258-286.