

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

e-ISSN 2822-4221 · Güz/Autumn 2022 · Cilt/Volume 02 · Sayı/Issue 02



HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal
Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal
e-ISSN: 2822-4221

Cilt / Volume 02 Sayı / Issue 02 Güz / Autumn 2023

Yayın Periyodu / Publication Period

Haziran ve Aralık aylarında yılda 2 kez yayınlanır. / Published twice a year in June and December.

Yayın Dili / Language of Publication

Türkçe-English

Yayın Türü / Publication Type

Yerel Süreli Yayın / National Periodical

Yayın Tarihi / Publication Date

Aralık / December 2022

(C) Bütün hakları saklıdır. All rights reserved.

İletişim / Contact

www.okulyonetimi.org

+902163428383 +905050197059

sajeditor@okulyonetimi.org

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2

34664 Üsküdar İstanbul Türkiye



@okulyonetimiSAJ



@okulyonetimi_saj



@Okul Yönetimi Dergisi

Yayımcı / Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği

Leading School Principals Society

Sertifika / Certificate: 49487

Yayımlayan Kuruluş / Publishing Company

Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. Şti.



ÖNCÜ YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Baş Editör / Editor in Chief

Doç Dr İbrahim Hakan KARATAŞ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Dr Mevlüt KARA *Gaziantep Üniversitesi*

Dr Fatma AVCI *Milli Eğitim Bakanlığı*

Dr Ramazan ERTÜRK *Milli Eğitim Bakanlığı*

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof Dr Aytaç AÇIKALIN *Hacettepe Üniversitesi (Emekli)* Prof Dr Ahmet AYPAY *Anadolu Üniversitesi* Prof Dr Soner POLAT *Kocaeli Üniversitesi* Prof Dr Selahattin TURAN *Uludağ Üniversitesi*

Yayın Yönetmeni / Publication Director

Nurgün VAROL

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Esra SEYRATLI

Dil Editörleri / Language Editors

İlayda ARDAKOÇ

Yusuf MUGOYA

Tasarım / Graphic Design

Ebrar KARATAŞ

Hakem Kurulu / Peer Review Board

Dr. Taner ATMACA *Düzce Üniversitesi*, Dr. Bahri AYDIN *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*, Dr. Bilal ÇANKIR *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*, Dr. Halil Coşkun ÇELİK *Siirt Üniversitesi*, Dr. Gülyüz DEBEŞ *Akdeniz Karpaz Üniversitesi*, Dr. Ezgi DEDE *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Mesut DEMİRBİLEK *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Ramazan ERTÜRK *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Gülsen Figen FİDAN *Final Okulları*, Dr. Celal GÜLŞEN *Beykent Üniversitesi*, Dr. Yüksel GÜNDÜZ *On Dokuz Mayıs Üniversitesi*, Dr. Saffet KARAYAMAN *Artvin Çoruh Üniversitesi*, Dr. Selman Tunay KAMER *Kastamonu Üniversitesi*, Dr. Çiğdem KILIÇ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*, Dr. Mithat KORUMAZ *Yıldız Teknik Üniversitesi*, Dr. Feride ÖKSÜZ-GÜL *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*, Dr. Rahmet SAVAŞ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*, Dr. Banış USLU *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi*, Dr. Aykut KARAHAN *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Çiğdem ÇAKIR *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Ayşegül ATALAY- MAZLUM, Dr. Sinan GİRGIN *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Serhat ÜSTÜNDAĞ *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Seyfettin ABDURREZZAK *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Nafi AYKÖSE *Özel Büyük Kolej*, Dr. Muharrem ŞAHİN *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. İbrahim MAVİ *Özel Zübeyde Hanım Eğitim Kurumları*, Dr. Yıldız GÜZEL *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Eda Elif ANNAKAYA *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Onur IŞIK *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Banış ERİÇOK *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*, Dr. Seyhan BAKIR *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Murat BAL *Milli Eğitim Bakanlığı*, Dr. Deniz GÖRGÜLÜ *Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi*

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers of Current Issue

Dr. İrfan Ayhan, Dr. Öğr. Üyesi Saffet Karayaman, Dr. Sedat Alev, Yard. Doç. Dr. Fatih Bozbayındır, Dr. Öğr. Üyesi Ayça Kaya, Dr. Ömer Yılmaz, Dr. Uğur Özalap, Dr. Rıza Akkaya, Dr. Serap Çimşir, Dr. Öğr. Üyesi Sibel Ergün Elverici, Dr. Hande Arslan Çiftçi, Doç. Dr. Kevser Koç, Evren Makar

İçindekiler / Table of Contents

Araştırma Makalesi//Research Article

Planlı davranış teorisi bağlamında velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi

Investigation of factors affecting parents' private school choice in the context of planned behavior theory

Kenan Kurada & Doç. Dr. Ali Özdemir, [PDF](#)

Araştırma Makalesi//Research Article

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirmeleri ile ilgili ortaya çıkan sorunlar

Problems relating to the acceptance of school managers as investigators

Hakan Düzgün, [PDF](#)

Araştırma Makalesi//Research Article

Okul yöneticilerinin atanmaları sürecine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

Opinions of school principles on the process of appointment of school headquarters

Ali Özdoğan, [PDF](#)

İnceleme/Review

Okul yöneticilerinin seçim ve yetiştirilme prosedürlerine ilişkin karşılaştırmalı bir İnceleme: Finlandiya, Almanya, İngiltere ve Türkiye Örneği

A comparative analysis of procedures regarding the selection and training processes of school administrators: the case of Finland, Germany, England and Türkiye

İrfan Ayhan, [PDF](#)

Araştırma Makalesi//Research Article

Seminerde olmak ya da olmamak: öğretmenlerin seminer dönemlerinin etkililiği üzerine nitel bir çalışma

Being or Not at the Seminar: "A Qualitative Study on the Effectiveness of Teachers' Seminar Periods"

Bahattin Köseoğlu, [PDF](#)

Araştırma Makalesi//Research Article

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerine ilişkin metaforik algıları

Metaphorical etaphorical perceptions of pre-school teachers regarding family participation activities

Fatma Avcı, [PDF](#)

OKUL YÖNETİMİ Neden Var?

Okul Yönetimi Dergisi, eğitime ilişkin araştırma ve derleme makalelerin yayınlandığı hakemli bir dergidir. Türkiye’de eğitim alanında kuramsal bilginin üretilmesi ve var olan bilginin eleştirisi, uygulamaya ve dolayısıyla sahadan elde edilecek veriye bağlıdır.

Okul Yönetimi Dergisi, eğitim alanını, akademideki bilim insanları ile okullarda ve sahadaki eğitimci, eğitim yöneticisi, uzman ve araştırmacıların katkısı ve katılımıyla, kuram ile uygulama arasında bağ kurmayı amaçlamaktadır.

Okul Yönetimi Dergisi, eğitim alanını sınıf içindeki uygulamalardan okul yönetimine, müfredatlardan uluslararası sınavlara, eğitim ortamlarının dönüşümünden eğitim politikalarına, okul öncesinden yükseköğretime, yaygın eğitimden informal eğitime geniş bir bakış açısından ele almaktadır.

Eğitim alanın çok boyutluluğu disiplinler arası bir bakış açısına sahip olmayı da gerektirmektedir. Bu minvalde, Okul Yönetimi Dergisi, ekonomiden psikolojiye, tarihten felsefeye, işletmeden istatistiğe, bütün alanlarda ve disiplinler arası bakışla eğitimi analiz eden bilimsel çalışmalara yer vermektedir.

Okul Yönetimi Dergisi Yayın Politikası

Okul Yönetimi Dergisi (School Administration Journal – SAJ), örgün ve yaygın eğitim kurumu yönetimi ve işletmeciliği, okul yönetimi ve yükseköğretimin yönetimi gibi alanlar öncelikli olmak üzere eğitim öğretim alanında disiplinlerarası, akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli, açık erişimli bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Yılda iki kez (Haziran-Aralık) elektronik ortamda (www.okulyonetimi.org) yayımlanır.

Amaç ve Kapsam

Okul Yönetimi Dergisi, okulun ve eğitimin bağlamını değişim ve süreklilik bakımından açıklamayı amaçlayan bilimsel bilginin üretilmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki konularda araştırma, derleme, eleştirel inceleme, değerlendirme, tanıtım ve monografi çalışmalarını yayınlamaktadır:

- Eğitim sistemleri ve eğitim politikaları
- Eğitim-öğretim süreçleri
- Ulusal ve yerel eğitim yönetimi
- Eğitim reformları
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları yönetimi ve işletmeciliği
- Kamu ve özel sektör eğitim kurumları yönetimi, denetimi ve planlaması
- K-12 okul yönetimi ve denetimi
- Yükseköğretimde eğitim ve yönetim
- Eğitimde akreditasyon
- İnsan kaynakları, mesleki ve örgütsel gelişme
- Eğitim kurumlarında yönetim ve organizasyon
- Öğretimsel liderlik ve eğitim planlaması
- Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği

Yayın İlkeleri

Okul Yönetimi Dergisi yılda iki defa, Haziran, Aralık aylarında olmak üzere elektronik olarak yayımlanır. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir.

Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir.

Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir.

Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir. Her makale için benzerlik raporu da makale ile birlikte gönderilmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur.

Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde

yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulunda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve Yayın Kurulunun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları Okul Yönetimi Dergisi'ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, Yayın Kurulunun kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı Yazım Kılavuzu'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar COPE (Committee on Publication Ethics) etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

Etik Kurul İzni Gerektiren Araştırmalar

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Beyan Gerektiren Konular

- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,
- Olgu sunumlarında "aydınlatılmış onam formu",
- Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması,
- Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Ücret Politikası

Dergi, dijital yayıncılık, grafik tasarım ve uluslararası endekslere katılım için ücretli hizmetler kullanmaktadır; bu nedenle, dergimize makale gönderen yazarların makaleleri kabul veya reddedilse de, 250 TL (yabancı yazarlar için 100 USD) ödemeleri gerekmektedir. Ön değerlendirme ve hakem sürecinin başlaması için ödeme belgesi gönderilmelidir. Başvuruları hakemler tarafından reddedilen yazarların ödedikleri ücret geri ödenmeyecektir.

Hesabın Sahibi:

ÖNCÜ YÖNETİCİLER EĞİTİM VE DANIŞMANLIK HİZMETLERİ LİMİTED ŞİRKETİ

Kuveyt Türk Katılım Bankası IBAN TR44 0020 5000 0946 1299 3000 01

İş Bankası Çamlıca Şubesi IBAN TR16 0006 4000 0011 1810 5687 41

Önsöz

Okul Yönetimi Dergisi'nin 2. Cildinin 2. Sayısını size ulaştırmış olmaktan mutluyuz. Bu sayımızla birlikte bir diğer sevindirici haber de makale süreçlerini Dergipark platformundan yönetmeye başlamamız oldu. Böylece 2. Yılımı tamamlayan genç dergimizin altyapısı da vizyon ve lojistik bakımdan tamamlanmış oldu.

Türkiye'de akademik yayıncılık kayda değer bir gelişme göstermiştir. Bu gelişme sürecinde eğitim alanına odaklanan hakemli dergilerin de önemli bir katkısı olmuştur. Nitekim bazıları en prestijli dizinlerde yer bulan dergilerimiz, Türkiye'de eğitim alanında bilimsel bilginin üretilmesi ve yeniden yorumlanması bakımından önemli katkılar sunmaktadırlar.

Ne var ki özellikle *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*ni işlevini yitirmesinin ardından eğitim ve okul yönetimine odaklanan bir dergi ihtiyacı ortaya çıktı. Diğer taraftan okul ve eğitim yönetimi alanı, uygulama ve saha ile sıkı ilişki gerektiren bir alan olarak belirginleşmektedir.

Okul Yönetimi Dergisi, bu gereklilikten hareketle, akademiye bilim insanlarının bilimsel araştırma ve analizleri kadar sahadan eğitimci, uzman ve yöneticilerin de tecrübelerini bilimsel bilgiye dönüştürerek sundukları bir platform olmayı önelemektedir. Nitekim bu önceliğinin bir yansıması olarak dergi kurullarında MEB ve özel sektörde çalışan doktoralı bilim insanlarına da yer vermekte, onları dergiye katkı sunmaya davet etmektedir.

Özellikle COVID-19 salgınının sebep olduğu kesinti ve zorunlu tecrübeler, hayatın bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da derin bir dönüşüm için milat olarak değerlendirilmektedir. Bu dönüşüm sürecinin doğru anlaşılması, makro ve mikro eğitim politikaları ve uygulamaları bakımından işlevsel, etkili önerilerin geliştirilmesi sınıftaki öğretmenden okul yöneticisine, politikacılar ve velilere her kesimin öncelikli ihtiyacı durumundadır. *Okul Yönetimi Dergisi* hızlanan çağımızda, görece yavaş dönüşen eğitim sistemlerini, okulları ve sınıf içi uygulamaların etkililiğini artıracak bilimsel bilgiyi sunarak eğitimin bireysel, sosyal, ekonomik ve politik faydasını en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.

Küreselleşen dünyada, bilişim teknolojilerinin de katkısıyla eğitim sistemleri sınıfı içi uygulamalardan ulusal politikalara kadar yurtdışındaki gelişmelerden de anında etkilenmektedir. *Okul Yönetimi Dergisi*, ulusal ve kurumsal eğitim tecrübelerimizi, uluslararası bir perspektifle değerlendirmek amacıyla yurtdışında yaşanan gelişmelere yönelik araştırmalara ve Türkiye ile diğer ülkelerdeki deneyimleri karşılaştıran çalışmalara da yer vermektedir.

Üçüncü yaşını Cumhuriyetimizin 100. Yılında tecrübe eden *Okul Yönetimi Dergisi*, 100. Yıl özel sayısı hazırlayacaktır. "İkinci Yüzyılda Türkiye'de Eğitim Yönetimi" temalı 100. Yıl Özel Sayısı Cumhuriyet'in ilan edildiği ay olan Ekim ayında yayımlanacaktır.

Bu sayının hazırlanması katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, editör kuruluna, yayın kuruluna ve yayın sekreterimize, özellikle Nurgün Varol'a teşekkür ederim. Cumhuriyetimizin ve *Okul Yönetimi Dergisi*ni nice 100. yıllara kavuşması dileğiyle iyi okumalar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Aralık 2022

Planlı Davranış Teorisi bağlamında velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi

Kenan Kurada & Ali Özdemir

Özet: Nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen bu araştırmanın amacı, velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörleri Planlı Davranış Teorisi bağlamında incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan özel okullarda 2021-2022 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin velilerinden, çalışmaya katılmaya gönüllü 54 veli oluşturmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş, çalışma grubundaki katılımcı sayısı belirlenirken ise doygunluk ilkesi de dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonrasında velinin çocuğunu özel okula gönderme kararı vermesinde en çok etkili olan faktörlerin önem sırasına göre Davranışa Yönelik Tutum boyutunda kaliteli eğitim, düşük sınıf mevcudu, öğrenciye yakın ilgi, yabancı dil eğitimi, güvenlik, öğretmen kalitesi, temizlik ve merkezi sınavlarda gösterilen başarı; Özne Norm boyutunda velinin arkadaş çevresi, Algılanan Davranışsal Kontrol boyutunda ekonomik zorluklar, okulun uygun maliyeti ve okula ulaşım kolaylığı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Planlı Davranış Teorisi, veli, özel okul, özel okul tercihi, özel okul tercihini etkileyen faktörler.

Investigation of factors affecting parents' private school choice in the context of Planned Behavior Theory

Abstract: The aim of this research, which was carried out using qualitative research methods and techniques, is to study the factors that impress parents' private school selections in the scope of the Planned Behavior Theory. The study group of the research consists of 54 parents who participated in the study as a volunteer, among the parents of the students having education in private schools in the city of İstanbul in the 2021-2022 academic year. The participants were determined using maximum variation sampling, and the saturation principle was taken into account for determining the number of participants in the study group. At the end of the analysis made, the followings according to the order of importance of the factors that are most effective in the parent's decision to get an education for their child from a private school have been reached. The education quality, low-class size, close attention to the student, foreign language education, safety, teacher quality, hygiene/cleaning, and success in central exams are in the scope of the Attitude Towards Behavior dimension. The parent's circle of friends in the scope of the Subjective Norm dimension, the economic difficulties, the affordable cost of the school, and the ease of access to the school in the scope of the Perceived Behavioral Control dimension.

Keywords: Planned Behavior Theory, parent, private school, private school choice, factors affecting the choice of private school.

Bu makale Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü öğrencisi olan 1. yazarın hazırlamakta olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0002-0418-8819

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0001-6089-1966

Sorumlu Yazar

Kenan Kurada

Kısıklı Mah. Ziyabey Sok. No:6-5 Üsküdar-İstanbul

kenankurada@hotmail.com

Başvuru/Submitted
21 Ara/Dec 2022

Kabul/Accepted
25 Ara/Dec 2022

Yayın/Published
30 Oca/Jan 2023

Makale Türü
Araştırma /
Research

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/2, 87-105.

Kurada, K.&
Özdemir, A.(2022)
Planlı Davranış
Teorisi bağlamında
velilerin özel
okul tercihlerini
etkileyen faktörlerin
incelenmesi, *Okul
Yönetimi* 2(2), 87-105

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

SAJ

Giriş

Özel okulların önemli bir sektör haline dönüşmüş olması, velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörlerin bilinmesini özellikle özel okullar açısından önemli hale getirmektedir (Nartgün ve Kaya, 2016). Çünkü velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörlerin bilinmesi, hem özel okulların kendilerini yeniden düzenleyerek geliştirmeleri açısından hem de veli beklentilerinin karşılanması açısından önemlidir. Buna karşın Türkiye’de velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörleri ele alan çalışma sayısının (Gülünay 2022; Özdemir ve Şallı 2022; Karakurt, 2021; Altun-Aslan, 2020; Durmaz, Karadeniz-Akdoğan ve Demir 2019; Pulat, 2019; Önsal-Kuyumcu, 2019; Uysal, 2017; Yüzuak-Özdemir, 2016; Mermertaş, 2014; Çelikten, 2010; Parlar, 2006; Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999) oldukça sınırlı olduğu, bu çalışmalardan bazılarının ise daha önce yapılmış olan çalışmaları farklı bir il örneği üzerinden ele alarak önceki çalışmayı tekrarlar nitelikte olduğu görülmektedir.

İlgili çalışmalar, araştırmada kullanılan yöntem açısından incelendiğinde ise derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sunan nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışma sayısının oldukça kısıtlı olduğu; bağlamı açısından değerlendirildiğinde ise bazı çalışmalarda (Altun-Aslan, 2020; Durmaz vd., 2019) konunun sosyoekonomik statü ve kültürel sermaye yatırımı açısından ele alındığı, diğer çalışmalarda ise teorik bağlamın genellikle ihmal edildiği görülmektedir. Türkiye’de velilerin özel okul tercihlerini, konuyu satın alma davranışını kuramsal bir zeminde açıklamaya çalışan Planlı Davranış Teorisi (PDT) gibi bir perspektiften inceleyen çalışmanın ise olmadığı görülmektedir. Velilerin özel okul tercihleri, her ne kadar satın alınan şey eğitim hizmeti olsa da, özünde bir satın alma davranışdır. Dolayısıyla bu davranışın PDT gibi, satın alma davranışını kuramsal zeminde açıklamayı amaçlayan bir yaklaşımla incelenmesi de gerekir.

Bu bağlamda bu araştırma velilerin eğitim hizmeti satın alma davranışlarını, yani velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörleri PDT bağlamında nitel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak incelemeyi amaçladığı için özgün ve önemli bir çalışma olarak görülebilir. Bu açıdan çalışmanın hem velinin özel okul tercihinin nedenlerini, hem de velilerin bu süreçteki davranışlarını açıklamayı amaçlayarak literatüre katkı yapması beklenmektedir. Araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Toplanan nitel veriler Planlı Davranış Teorisinin üç boyutlu yapısını desteklemekte midir?
2. Velinin çocuklarını özel okula gönderme kararı vermesinde etkili olan faktörler nelerdir?

Planlı Davranış Teorisi

Belirli bir bağlamda gerçekleşen insan davranışlarını tahmin etmek ve açıklamak amacıyla tasarlanmış bir davranış teorisi olan PDT, Ajzen tarafından geliştirilmiştir (Ajzen, 1991, 1987, 1985). Sosyal psikoloji tabanlı bir teori olan PDT, insanın sosyal davranışının karmaşıklığı ile başa çıkmak için yararlı bir kavramsal çerçeve sunabilecek niteliktedir (Ajzen, 1991). Bu özelliğinden dolayı PDT, farklı disiplinlerce belirli bir bağlamda gerçekleşen davranışları tahmin etmek ve davranışsal niyeti açıklamak için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Küçük, 2011; Cohen ve Hanno, 1993).

PDT göre davranış, birey tarafından gerçekleştirilen belirli bir eylemdir (Ajzen, 1991) ve belirli bir durumda belirli bir hedefe yönelik açık ve gözlemlenebilir tepkidir (Ajzen, 2019). PDT göre davranış, davranışsal niyetin ve algılanan davranışsal kontrolün bir işlevidir (Ajzen, 2019; Ajzen ve Fishbein 1977). PDT, davranışsal niyeti davranışın öncüsü olarak kabul eder (Ajzen, 2019). Davranışsal niyet, bireyin davranışı gerçekleştirmek için ne kadar çaba göstermeyi planladığının, davranışı gerçekleştirmek için ne kadar istekli olduğunun ve davranışı gerçekleştirmeye hazır olup olmadığının göstergesidir (Ajzen, 2019, 1991). Dolayısıyla davranışsal niyetin, bireyin davranışı gerçekleştirme yönündeki güdülenmişlik düzeyini temsil eder (Shukri, Jones ve Conner, 2016). Davranış gerçekleştirmeye hazır olup olmadığının göstergesidir (Ajzen, 2019, 1991). Dolayısıyla davranışsal niyetin, bireyin davranışı gerçekleştirme yönündeki güdülenmişlik düzeyini temsil eder (Shukri, Jones ve Conner, 2016). Davranış gerçekleştirmeye hazır olup olmadığının göstergesidir (Ajzen, 2019, 1991). Dolayısıyla davranışsal niyetin, bireyin davranışı gerçekleştirme yönündeki güdülenmişlik düzeyini temsil eder (Shukri, Jones ve Conner, 2016). Davranış gerçekleştirmeye hazır olup olmadığının göstergesidir (Ajzen, 2019, 1991). Dolayısıyla davranışsal niyetin, bireyin davranışı gerçekleştirme yönündeki güdülenmişlik düzeyini temsil eder (Shukri, Jones ve Conner, 2016).

Davranışsal niyet, Davranışa Yönelik Tutum (DYT), Öznel Norm (ÖZN) ve Algılanan Davranışsal Kontrol (ADK) olmak üzere üç alt boyuttan etkilenir (Ajzen, 2019, 1991). DYT, bireyin bir davranışın muhtemel sonuçlarını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirme derecesini ifade eder. Bir davranışa yönelik tutumun belirleyicisi ise ilgili davranış çeşitli sonuçlara ve deneyimlere bağlayan erişilebilir davranışsal inançların toplamı tarafından belirlenir. Davranışsal inançlar, davranışın belirli bir sonuç veya deneyim üretmesinin öznel olasılığıdır ve ilgili davranış, beklenen sonuçlarla ve deneyimlerle ilişkilendirir (Ajzen, 2019, 2005, 1991).

Sosyal normlar grubuna dâhil edilebilecek ÖZN, bireyin bir davranış gerçekleştirilip gerçekleştirilmeme konusunda algıladığı sosyal baskıyı ifade eder. PDT öznel normları, diğerlerinin (aile, akraba, arkadaş, içinde bulunulan grup, çalışılan kurum vb.) davranışsal niyet üzerinde oluşturduğu davranışsal ve psikolojik yaptırım gücü olarak tanımlar (Ajzen, 2019, 1991). ADK, bireylerin belirli bir davranış gerçekleştirmeye kapasitesine (kaynak, fırsat, destek, yetenek vb.) ilişkin algılarını ifade eder ve ADK'nın öncülleri kontrol inançlarıdır. Kontrol inançları ise belirli bir davranışın sergilenmesini kolaylaştırabilecek veya engelleyebilecek faktörlerin algılanan varlığı ile ilgilidir (Ajzen, 2019, 2012, 1991, 1985). Eğer bireyde bir davranış gerçekleştirmesine olanak sağlayacak imkânların ve fırsatların var olduğu, engellerin ise az olduğu veya olmadığına dair inanç var ise ADK'nın yüksek olması beklenebilir. ADK'nın yüksekliği ile orantılı olarak bireyin davranış gerçekleştirmeye niyetinin yüksek olması ve davranış gerçekleştirmesi beklenebilir (Öztürk, Nart ve Altunışık, 2015; Ajzen, 2006).

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması desen kullanılmıştır. Durum çalışması araştırma kapsamında incelenen durumu derinlemesine incelemeye olanak sunan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda birey, grup, kurum veya ortam incelenecek duruma örnek oluşturabilir. Durum çalışması, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği araştırmacıya kontrol edemediği bir olguyu veya olayı, bir veya birkaç durumu derinlemesine inceleme imkânı vermesidir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz Demirel, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan özel okullarda, 2021-2022 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin velilerinden çalışmaya katılmaya gönüllü olan 54 veli oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcı sayısı belirlenirken doygunluk ilkesi dikkate alınmış, aynı zamanda maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Nitel araştırmada çalışma gurubunda bulunması gereken katılımcı sayısı araştırmanın amacına ve mevcut kaynaklara göre farklılık gösterebilir. Fakat nitel araştırmalarda katılımcı sayısının yeterliliğine karar verebilmek için faydalanılan bazı ilkeler vardır ve doygunluk bu ilkelerden en yaygın şekilde kullanılanıdır. Doygunluk, yeni bir katılımcıya ulaşmanın ve ondan veri sağlamanın, araştırmaya yeni bir şey katmadığı veya çok az katkıda bulunduğu bilgi fazlalığı noktasına ulaşma durumudur (Yağar ve Dökme 2018; Gentles, Charles, Ploeg ve McKibbon, 2015). Hennink ve Kaiser'e (2022) göre görüşme yönteminin kullanıldığı nitel çalışmalarda 9-17 arası katılımcıda doygunluğa ulaşılmaktadır.

Görüşme yönteminin kullanıldığı nitel araştırmalarda 9-17 arası katılımcıda doygunluğa ulaşılsa da, bu araştırma katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve nitel araştırmalarda içerik çeşitliliğine ve zenginliğine ulaşmaya olanak sunan (Yıldırım ve Şimşek, 2018) maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bundan dolayı katılımcılar belirlenirken, hem öğretim kademeleri (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) hem de sınıf düzeyleri dikkate alınmış, her kademededen ve her sınıf düzeyinden veliye ulaşılarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1. *Betimleyici İstatistikler*

Kategorik Değişkenler		Gruplar	N	%	
Cinsiyet		Kadın	32	59.26	
		Erkek	22	40.74	
Eğitim Düzeyi		Lisansüstü	15	27.78	
		Lisans	28	51.85	
		Lise	10	18.52	
		İlköğretim	1	1.85	
		Okul Öncesi	6	11.11	
Öğrencinin Öğrenim Gördüğü Kademeye Göre Velilerin Dağılımı		İlkokul	23	42.59	
		Ortaokul	13	24.08	
		Lise	12	22.22	
Metrik Değişkenler		Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Yaş		29	51	41.13	5.25
Ailenin Aylık Geliri		4000	120000	1977451	2028086
Bir Yıllık Okul Ücreti		9000	120000	3082407	1909933

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorularından oluşan form kullanılmıştır. Formda katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek için kullanılan soruların yanı sıra katılımcıların çocuklarını özel okula gönderme kararlarını PDT ve PDT'nin alt boyutları açısından incelemek için kullanılan 7 soru yer almaktadır. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken araştırmanın güvenilirliğini artırmak için, geniş çaplı bir alan yazın taraması (Ajzen, 2019; Shukri vd., 2016; Ajzen, 2012; Küçük, 2011; Ajzen ve Albarracin, 2007; Ajzen, 2006; Ajzen ve Fishbein, 2005; Erten, 2002; Ajzen, 1991; Ajzen ve Madden, 1986; Ajzen 1985; Ajzen ve Fishbein 1977) yapılmıştır. Ayrıca velilerin özel okul tercihlerinde etkili olan faktörleri inceleyen araştırmalarda (Altun-Aslan, 2020; Pulat, 2019; Uysal, 2017; Yüzüak-Özdemir, 2016; Mermertaş, 2014; Çelikten, 2010; Parlar, 2006; Hesapçıoğlu ve Nohuç, 1999) ulaşılan sonuçlar da dikkate alınmıştır.

Araştırmada kullanılacak soruları hazırlama sürecinde Başkale'ye (2016) göre güvenilirliği artırma yöntemlerinden olan uzman görüşü alma ve pilot çalışma kullanılmıştır. Taslak sorular öncelikle uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek 4 kişiden oluşan katılımcı gurubuna uygulanmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular incelenerek farklı sorulara verilen cevaplar arasından örtüşen cevaplar belirlenmiştir. Bu doğrultuda sorular yeniden düzenlenerek uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, birinci pilot çalışmadaki katılımcılardan farklı, 4 kişiden oluşan katılımcı gurubuna uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlar incelenmiş ve yeniden uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Bu süreçte 3 alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 4 uzmandan görüş alınmıştır.

Veriler 2022 yılı Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve araştırmadan elde edilecek verilerin hangi amaçla kullanılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan velilerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler süreleri 40-70 dakika arasında değişmiştir. Katılımcıların cevapları aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Daha sonra nitel araştırmaların inandırıcılığını sağlamada en önemli ölçütlerden biri olan katılımcı kontrolünü (Arastaman, Öztürk-Fidan, Fidan, 2018; Başkale, 2016) sağlamak için katılımcıların görüşme metnini incelemesi istenmiştir. Bu aşamada katılımcıların söylemek istedikleri şeylerle yazıya geçirilen sözleri arasında uyumun olup olmadığı belirlenmiş, eklemek veya çıkartmak istedikleri ifadelerin olup olmadığı sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından okunmuş, benzer ifadeler gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen temaların ortak özellikleri ve katılımcılara sorulan sorular göz önünde bulundurularak katılımcı görüşleri yeniden okunmuş ve tema grupları oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise oluşturulan bu tema grupları çalışma kapsamında, PDT'nin alt boyutları bakımından yeniden gruplandırılmıştır. Toplanan veriler ile velilerin çocuklarını özel okula gönderme davranışı, PDT'nin alt boyutları dikkate alınarak, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, nitel veri analizinde araştırmacılara verileri yönetme, kodlama ve analiz etme konusunda yardımcı

olmak üzere tasarlanmış QDA Miner Lite programı kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine (Nitel veriler PDT'nin üç boyutlu yapısını desteklemekte midir?) cevap vermek üzere yapılan analizler sonucunda ulaşılan tema ve alt temalar ile onların ilişkilendirildiği boyutları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde görüleceği üzere nitel verilerin analizi sonucunda PDT'nin teorik yapısına ve alt boyutlarına (DYT, ÖZN, ADK) uygun olarak üç boyut oluşmuştur. DYT boyutunun altında 3 ana tema grubu (alt tema) vardır ve bu tema grupları toplam 20 alt temayı içermektedir. ÖZN boyutu 3 ana temayı içermektedir. ADK boyutu altında 2 ana tema grubu vardır ve bu tema grupları 6 temayı içermektedir.

Tablo 2. *Analiz Sonucu Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar*

Boyutlar	Tema Grubu (Ana Temalar)	Temalar (Alt Temalar)	f	%		
	Özel Okula Gönderme Gerekçeleri	Kaliteli Eğitim	41	75.93		
		Düşük Sınıf Mevcudu	23	42.59		
		Öğrenciye Yakın İlgi	16	29.63		
		Yabancı Dil Eğitimi	12	22.22		
		Güvenlik	11	20.37		
		Devlet Okullarının Fiziksel	4	7.41		
		Yetersizlikleri	3	5.56		
		Anne-Babanın Çalışıyor Olması	3	5.56		
		Davranışa Yönelik Tutum	Hali Hazırda Gönderilen Özel Okulu Tercih Sebepleri	Öğretmen Kalitesi	11	20.37
				Temizlik	9	16.67
Merkezi Sınav Başarısı	8			14.81		
Okulun Fiziksel İmkanları	4			7.41		
Okulun Tanınırlığı	4			7.41		
İdari Kadronun Yetkinliği	4			7.41		
Değerler Eğitimi	3			5.56		
Özel Okulun Çocuğa Kazandırması Beklenen Özellikler	Kariyer Olasılıklarının Farkına Varma Başarıya Odaklanma Sosyal Bağ Kurma Özgüven Sahibi Olma Eğitimin Önemini Kavrama Sorumluluk Bilinci Geliştirme			9	16.67	
				7	12.96	
				7	12.96	
		6	11.11			
		4	7.41			
		4	7.41			
Öznel Norm	Özel Okula Gönderme Kararında Etkisi Olanlar	Veli Arkadaş Çevresi	9	16.67		
		Aile Bireyleri	5	9.26		
		Öğretmenler	4	7.41		
Algılanan Davranışsal Kontrol	Özel Okula Gönderme Kararını Zorlaştırıcı UNSURLAR Özel Okula Gönderme Kararını Kolaylaştırıcı UNSURLAR	Ekonomik Zorluklar	18	33.33		
		Çevrenin Negatif Tutumu	6	11.11		
		Eşler Arası Görüş Ayrılığı	3	5.56		
		Veli Arkadaş Çevresi	16	29.63		
		Aile Bireyleri	15	27.78		
Öğretmenler	5	9.26				

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve alt temalar ile onların ilişkilendirildiği boyutları Tablo 2'de sunulmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemine (Velinin çocuklarını özel okula gönderme kararı vermesinde etkili olan faktörler nelerdir?) cevap vermek için her boyut ve ilgili boyutun altında yer alan tema grupları ve temalar ayrı ayrı ele alınarak katılımcı görüşleri incelenmiştir.

Davranışa yönelik tutum

Çalışma kapsamında incelenen DYT boyutu altında üç tema grubu bulunmaktadır. Bunlar; Özel Okula Gönderme Gerekçeleri, Hali Hazırda Gönderilen Özel Okulu Tercih Sebepleri ve Özel Okulun Çocuğa Kazandırması Beklenen Özelliklerdir.

Özel Okula Gönderme Gerekçeleri: Bu tema grubu katılımcıların “Neden çocuğunuzu özel okula gönderme kararı verdiniz, çocuğunuzu özel okula gönderme kararı vermenizde en çok etkili olan faktörler nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, katılımcıların çocuğunu özel okula göndermelerinin en önemli gerekçesinin kaliteli eğitim (%75.93) olduğu görülmektedir. Örneğin K8, K9, K11, K14, K16, K19 ve K53'e göre “*özel okullarda eğitim kalitesi daha iyidir ve eğer çocuklarını özel okula gönderirlerse, onların daha kaliteli bir eğitim almalarını sağlamış olurlar.*” Kaliteli eğitim teması altında öğretim programı ve öğretmen yeterlikleri gibi konular yanı sıra devlet okulları hakkındaki olumsuz görüşleri de yer almaktadır ve katılımcıların özel okulları tercih etmesinde devlet okulları hakkındaki kanaatlerin de önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Örneğin K8, devlet okullarında “eğitim eşitsizliği” olduğunu; K38, “devlet okullarında iyi bir eğitim verilmediğini”; K54, “devlet okullarında eğitim kalitesinin iyi düzeyde olmadığını” düşünmektedir. K16 bir adım daha ileri giderek “şu anki devlet okullarında eğitim kalitesinin çok düşük olduğunu”; K19 ise devlet okulları eğitim sisteminin “çok kötü” olduğunu dile getirmişlerdir. Daha önce çocuklarını özel okullara gönderen dört veli de (K6, K25, K29 ve K33) bu okullarda eğitim kalitesi istedikleri seviyede olmadığı için çocukların farklı bir özel okula gönderme gereği duymuşlardır. Dolayısıyla eğitimin kalitesi devlet okulu özel okul seçimi yanında, özel okullar arasından hangisinin seçileceğine karar verirken de önemli bir etkidir.

Özel okullardaki düşük sınıf mevcudu da özel okul tercihinde rol oynayan ve katılımcıların %40'undan fazlası tarafından dile getirilen bir sebeptir. Kalabalık sınıflarda çocukların mutsuz olduğu (K15), kalabalık devlet okullarında öğrencilere daha az ilgi gösterildiği (K18), içine kapanık çocukların daha fazla sorun yaşadığı (K25) gibi konuların belirtilmesinin yanında K43'ün ifadesiyle öğrencilerin “sınıf mevcutlarının azlığı sayesinde herhangi bir konuda başarı göstermesi ve severek yapması daha kaçınılmazdır.” K19'un “Devlet okulundaki küçük bir sınıfta 55 sınıf mevcudu içerisinde çocuğum endişe ve korkuya kapıldı. Psikolojik olarak etkilendi.” ifadesi de bu durumu destekler niteliktedir. K42'ye göre ise özel okulların sınıf mevcutlarının devlet okullarınınkinden daha düşük olmasının bir sonucu olarak, özel okullarda öğrenciyi daha fazla ilgi gösterilmektedir ve öğrenci başarısı da daha yüksek olmaktadır.

Katılımcıların en fazla gündeme getirdiği özel okula gönderme gerekçelerinden biri de özel okullarda öğrenciye yakın ilgi gösterilmesidir. Örneğin K33, “Çocuklarım bu okulda çok mutlu, aile gibi, kendi evimmiş gibi çocuklarımla ilgilenilmesi” sözleriyle bu konuya dikkat çekmektedir. K35 devlet okullarında öğrencilerle yeterince ilgilenilmediğini iddia etmektedir. Özel okul tercihinde ilginin önemine vurgu yapan K47, “ilgi gösterilen öğrencinin derse odaklanması ve sosyal yönden desteklenmesi, kişisel sorunlarının öğretmen ve rehber öğretmen gözetimi altında daha kolay çözülebileceğine” inanmaktadır. K52’de özel okullarda çocuklarla birebir temas kurulup onlarla yakından ilgilenildiğini gözlemlemektedir. Öğrenciye yakın ilgi teması özel okullar arasında tercih yapılırken de bazı velilerce dikkate alınan konular arasındadır.

Özel okula gönderme nedenlerinde öne çıkan diğer bir unsur da yabancı dil eğitimidir. Örneğin K54 “Okulda haftada 10 saat İngilizce dersi var ve konuşma eğitimi veren İngilizce öğretmenin ana dili İngilizce. Çocuğum konuşma eğitimi veren İngilizce öğretmeni ile haftada en az bir kez telefonda veya yüz yüze İngilizce konuşma olanağına sahip yani çocuğumun bu okulda yabancı dil konusunda iyi bir eğitim aldığı düşünüyorum.” ifadesiyle bu noktaya özellikle dikkat çekmektedir. Benzer biçimde, K53 de özel okullar arasında tercihte bulunurken dil pasaportu veren ve yabancı dil öğretimine diğer okullardan daha fazla önem veren bir okulu tercih ettiğini söylemektedir. Yabancı dil eğitiminin yanı sıra, bazı özel okulda birden fazla yabancı dil öğrenme fırsatı olduğu konusuna değinenler olmuştur (K28, K40, K43). İkinci yabancı dile eğitime değinen bu velilerin özel okullar arasından birini tercih etmede, bu olanağı da dikkate aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla, her ne kadar özel okul tercihi ile ilgili hem genel hem de özel anlamda sorular yöneltilmiş olsa da özel okula gönderme öncelikleri arasında yabancı dil eğitiminin önemli bir yer tuttuğu; özel okullar arasında hangisinin seçileceğine karar verilirken de bazı velilerin bu durumu göz önüne aldıkları söylenebilir.

Katılımcıların önemli bir bölümü (yaklaşık %20’si) özel okullarda güvenlik önlemlerinin devlet okullarına göre daha fazla olduğu kanaatinde dirler. Örneğin K1, “çocuğunun güvenliği için özel okulun daha uygun olduğu”, K4 ise “özel okulların daha güvenli bir çevre sağladığı” düşüncesindedir. K30 ise özellikle çalışan anne-babaların çocuklarının tüm gün güvende olmasının, özel okulda okumaları nedeniyle daha kolay olacağını düşünmektedir.

Velilerin devlet okulu yerine özel okul tercih etmelerinde öne çıkan son iki nokta da devlet okullarının fiziksel imkânlarının yetersizlikleri ve anne-babanın çalışıyor olmasıdır. Katılımcıların yaklaşık %10’unun devlet okullarındaki fiziksel sorunlar, okulun öğretim yılı içerisinde tadilata girmesi ve devlet okullarının fiziksel açıdan yeterli donanıma sahip olmaması gibi nedenlerle çocuklarını özel okula gönderdiğini ifade etmektedir. Üç katılımcının (K33, K46 ve K47) ise bir işte çalışıyor olmaları ve devlet okullarının çalışma saatlerinin kendi mesai saatleriyle uyumlu olmaması nedeniyle çocuklarını özel okula gönderdikleri belirlenmiştir.

Hali Hazırda Gönderilen Özel Okulu Tercih Sebepleri: Velilerin farklı alternatifler arasından çocuklarını gönderdikleri özel okulu seçme nedenleri araştırmada DYT boyutu çerçevesinde değerlendirilen ikinci tema grubudur. Bu tema grubu katılımcıların “Neden başka bir özel okulu değil de çocuğunuzun şu an öğrenim gördüğü özel okulu tercih ettiniz? Lütfen sizin için en önemli

olandan başlayarak sıralayınız.” sorusuna verdikleri cevaplara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Bu grup içinde en çok öne çıkan ve 11 katılımcı (%20.37) tarafından gündeme getirilen tema öğretmen kalitesidir. İlk tema grubunda yer alan eğitimin kalitesi teması ile yakından ilgili olmakla birlikte katılımcıların genel olarak özel okullardaki eğitimin kalitesinin devlet okullarındakinden daha iyi olduğunu düşünmeleri yanında, özel okullar arasında seçim yaparken de önemli bir bölümünün çocuklarına öğretmenlik yapacak bireyler hakkında edindikleri kanaatlerin rol oynadığı görülmektedir. Örneğin K1, K4 ve K10 kısaca “öğretmen kalitesinin yüksek olması” nedeniyle o okulu seçtiklerini ifade etmişlerdir. K22’nin “istediğimiz öğretmen o okulda”, K34’ün, “okulda tanıdığım en az 8-9 öğretmen var ve bu öğretmenler çok iyi” demesi, bazı velilerin okul kadrosu hakkında önceden bilgi edindiklerini ve tercihlerini buna göre belirlediklerini göstermektedir. Ayrıca, K4 ve K10 çocuklarını daha önce farklı bir özel okula gönderirken, öğretmen kalitesinin beklentilerini karşılaması nedeniyle okul değiştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu durum öğretmen kalitesinin özel okullar arasından birinin diğerine tercih edilmesinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Okul tercihinde rol oynayan etkenler arasında ikinci sırada gelen tema temizlik temasıdır. K19, Devlet okulları çok kalabalık, hijyen kurallarına uyulmadığı ve eğitimi yetersiz olduğundan dolayı çocuğunu özellikle şu anki okuluna gönderdiğini; K43, çocuğunun gittiği okulda temizlik ve düzenin esas olduğunu; benzer biçimde K54’de “oldukça temiz bir okul olmasının” hali hazırdaki okulu seçmesinde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Covid 2019 pandemisi sonrasında sağlık için hijyen ve temizliğin kamuoyu gündeminde sıkça yer alması bu temanın ortaya çıkmasında etkili olabilir. Çünkü K22, K23 ve K32 temizlik faktörüne değinmekle birlikte, pandemi sürecinde özel okul ortamının daha sağlıklı olacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Hali hazırdaki özel okulun seçilmiş olmasında en çok dile getirilen faktörlerden biri de okulun merkezi sınavlardaki başarısıdır (LGS ve/veya YGS). Eğitimin kalitesi teması her sınıf düzeyinde öğrencisi olan velilerce öne çıkarılan bir faktördür. Fakat çocuğu 7, 8, 11 ve 12. sınıflarda okuyan velilerin bir kısmının (katılımcıların yaklaşık %10’u) merkezi sınav başarısı konusuna özellikle değindiği görülmektedir. Çocuğu 7. sınıfta öğrencisi olan K13, “okulun LGS başarısının yüksek olması” nedeniyle tercihini şu anki okuldan yana kullandığını ifade etmektedir. K53 ise çocuğunu hali hazırda devam ettiği okulu tercih nedeninin, “Çocuğum 8. sınıf öğrencisi olduğu için bu yıl merkezi sınavlara hazırlanacak. Bundan dolayı özellikle dersane tecrübesi olan bu özel okulu tercih ettim.” şeklinde açıklamıştır. K54 ise “Okulun daha önceki yıllarda merkezi sınavlarda sağladığı başarının oldukça iyi olduğunu” bildiği için bu okulu tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda özellikle çocuğu merkezi sınavlara hazırlanan velilerin (7, 8, 11 ve 12. sınıflar) hem özel okul tercihinde, hem de özel okullarından birini diğerine tercihinde, okulun merkezi sınavlarda sağlamış olduğu başarının önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Yukarıda aktarılan faktörlerin dışında okulun fiziksel imkânları (%7.41), okulun tanınırlığı (%7.41), ve idari kadronun yetkinliği (%7.41) faktörlerinin de katılımcıların özel okul tercihinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda K33 okulun estetik açıdan güzelliğinin önemini vurgularken, K4 otelcilik

hizmetlerinin (yatılılık imkânı), K43 ve K54 ise okulun materyal ve donanım olarak güçlü olmasının kendileri için önemli olduğunu aktarmaktadır. Okulun kurumsal olarak farklı şehirlerde şubelerinin olması (K4), uzun zamandan beri faaliyette olması (K51) gibi nedenler de okulun tanınırlığı kapsamında tercih edilmede göz önünde bulundurulmuş noktalar. İdari kadronun veli ile görüşmesindeki ikna kabiliyeti ve oluşturduğu olumlu kanaat ile velilerle “aynı dili konuşabilmesi” (K43) okul tercihinde dikkate alındığı belirtilen faktörlerdendir.

Hali hazırdaki okul tercihini etkileyen faktörlerden sonuncusu katılımcıların %5.56’sı tarafından gündeme değerler eğitimi temasıyla ifade edilebilir. K07 yaşadığı çevrede bulunan devlet okullarına göre değerlere daha fazla önem verdiği ve “ahlakî olarak düzgün bir ortamı olduğunu” düşünmesinin, şu an çocuğunun devam ettiği özel okul tercihinde rol oynadığını ifade etmektedir. K21’e göre eğitim “sadece sayısal sözel derslerden ibaret değildir. Çocuğun bir yemekhanede bahçede de nasıl davranacağını bilmesi de eğitimidir” ve tercih ettiği okul bu eğitimi vermektedir.

Özel Okulun Çocuğa Kazandırması Beklenen Özellikler: DYT boyutu altında değerlendirilen son tema grubu velilerin, özel okulun çocuklarına kazandırmasını bekledikleri özellikleri içermektedir. Bu tema grubu katılımcıların “Çocuğunuzun özel okulda eğitim almasının, onun eğitimin önemine ilişkin bakış açısını olumlu yönde etkilediğini/etkileyeceğini düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.” ve “Çocuğunuzun özel okulda eğitim almasının onun gelecekle ilgili beklenti ve planlarını nasıl etkilediğini/etkileyeceğini düşünüyorsunuz? Neden?” sorularına verdikleri cevaplara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Bu kapsamda ele alınan ve önce çıkan (%16.67) ilk tema kariyer olasılıklarının farkına varma temasıdır. Kariyer farkındalığı konusunu gündeme getiren dokuz katılımcıdan biri (K13) özel okulda eğitim görmeyen “Çocuğunuzun yapmak isteyebileceği meslek seçeneklerinin farkına varmasına olanak sağlamıştır.” derken, K52 ise çocuğunun özel okulda “almış olduğu eğitim ile kişiliğine uygun daha doğru mesleğe yönelmesini” beklemektedir. K15, K22, K30 ve K54 çocukları ilkokul ya da ortaokulda okuyan velilerdir. Bu veliler ise özel okulda eğitim görmeyen, gelecekte çocuklarında kariyer olasılıkları konusunda farkındalık sağlamasını beklemektedirler.

Başarıya odaklanma (%12.96) ve sosyal bağlar geliştirme (%12.96) ise yedişer katılımcı tarafından öne çıkarılan beklentilerdir. K5 ve K54 gibi bazı veliler özel okulda okumanın merkezi sınavlardaki başarıya katkı sağlayacağını düşünürken K11, K28 K30 ve K44 özel okulda okumanın öğrencinin hayattaki hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmasını beklemektedirler. Sosyal bağların kuvvetlendirilmesini önemseyen K2 için özel okulda okuyan çocuğunun “sosyal çevresinin de ona göre şekillenip ilerde arkadaşlarıyla dayanışma içerisinde” olması önemlidir. K3 çocuğunun özel okulda kültürlü ve ufku geniş bir çevre edinmesini beklemektedir. K21 ise özel okul ortamının çocuğunun kendi aile yapılarına uyan, kendi ile aynı sosyal statüye sahip insanlarla bir arada olmasına yardım etmesini ummaktadır. Bu bağlamda özel okulların sunduğu sosyal ortamın ve arkadaş çevresinin, çocuğun daha sonraki hayatına bir yatırım olarak algılandığı söylenebilir.

Katılımcıların %11.11'i çocuklarının özel okulda okumasının, onların özgüven sahibi olmalarında olumlu etkisinin olmasını beklemektedirler. Örneğin K20 çocuğu için “Başarıyla tanıştı, daha özgüvenli oldu. Eğer devlet okulunda kalsaydı içine kapanacaktı. Bu durum derslerini de etkileyecekti.” diyerek bu duruma dikkat çekmektedir. K25 ise çocuğunun özgüven sahibi olmasını sınıf mevcudunun azlığıyla ilişkilendirmektedir. Bu katılımcıya göre çocuğu zaten içine kapanık bir çocuktur ve devlet okulunda kalabalık bir sınıfta öğrenim görmesi durumunda daha fazla içine kapanacaktır. K21'e göre “Devlet okullarında sınıf mevcutları fazla olduğu için herkese söz hakkı gelmiyor ve (öğrenciler) kendini ifade edemiyor. (özel okulda okumanın) kendini ifade edebilme açısından etkili olduğunu düşünüyoruz.” ifadeleri ile K25 ile aynı noktaya dikkat çekmektedir.

Dörder katılımcı ise (%7.41) özel okulda okuyan öğrencilerin eğitimin önemini kavrama ve sorumluluk bilinci geliştirme konularında, devlet okulunda okuyan öğrencilere kıyasla daha fazla gelişim göstermesini beklenmektedir. K1'in bakış açısıyla öğretmenlerinin ilgili olmasının yanı sıra velilerin ve öğrencilerin genel olarak eğitim konusunda hassas olmasının bir sonucu olarak öğrenciler eğitimin insan hayatındaki önemini daha kolay anlayacaklardır. K2 farkındalığın, öğrencinin kendisindeki olumlu değişimi fark etmesiyle artacağına inanmaktadır. Öte yandan K53, çocuğunun “özel okul imkânlarını görmüş ve kullanmış” olmasının; K54 ise buna paralel bir ifadeyle “iyi bir okulun olanaklarını deneyimlemiş olmanın” öğrencide eğitimin önemine ilişkin bakış açısının gelişmesine katkı sağlamasını beklemektedir.

Öznel norm

Çalışma kapsamında incelenen ÖZN boyutu altında tek tema grubu bulunmaktadır ve bu tema grubu özel okula gönderme kararında etkisi olanlar şeklinde adlandırılmıştır. Bu tema grubu katılımcıların “Çocuğunuzu özel okula gönderme kararı almanızda çevreniz (aile, akraba, arkadaş, komşu vb.) etkili oldu mu? Oldu ise kimin nasıl bir etkisi oldu?” sorusuna verdikleri cevaplara dayalı olarak oluşturulmuştur. 9 katılımcı (%16.67) veli arkadaş çevresinin (daha önce özel okulda öğrencisi olan diğer velilerin) ve 5 katılımcı (%9.26) eş dışındaki aile bireylerinin kendilerinin özel okul tercihi üzerinde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. 4 katılımcı da (%7.41) öğrencinin hali hazırdaki öğretmen(ler)inin ya da daha önceden tanıdığı başka bir öğretmenin verdiği tavsiyelerin etki ettiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde K2 sosyal çevrenin telkinlerinin, K8 öğretmenlerinin, K11 arkadaşlarının ve aile çevresinin ayrıca bu konudaki geçmiş tecrübelerinin bu kararı vermesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. K13 ise “aile ve akraba çevresinin özel okulda öğrenim görmesinin çocuğun başarısına önemli katkılar sağlayacağı, gireceğe sınavlarda daha başarılı olacağı ve daha iyi okullarda eğitim almasına katkı sağlayacağı” yönündeki telkinlerinden etkilendiğini ifade etmiştir. K51 ise özel okul kararı verdiği süreçte komşusunun okulun iyi olduğu yönündeki söylemlerinden etkilendiğini ifade etmiştir. K53'ün bu soruya “Bir önceki yıl eşimin arkadaşının çocuğu bu okula gitti ve sınavlarda başarılı oldu. Onun okul hakkındaki olumlu yaklaşımı ve önerileri özellikle bu okulu tercih etmemde etkili oldu.” cevabını vermiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların çoğunun kendi başlarına veya aileleri ile birlikte bu kararı verdikleri görülmektedir. Örneğin

K4, K9 ve K16 bu soruya doğrudan “Olmadı”, K6, K10, K12 ve K21 “Hayır”, K3 ve K14 ise “Ailecek karar verdik./Eşimle karar verdik” cevabını vermiştir. K7 ise bu soruya “Kararı almamda kimsenin doğrudan etkisi olmadı. Ama okulda arkadaşımın çalışıyor olması okulu tanımamı sağladı.” cevabını vermiştir.

Algılanan davranışsal kontrol

ADK boyutu altında iki tema grubu bulunmaktadır: Özel okula gönderme kararını zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı unsurlar.

98

Özel Okula Gönderme Kararını Zorlaştırıcı Unsurlar: Bu tema grubu katılımcıların “Çocuğunuzu özel okula gönderme kararı verdiğiniz süreçte, ne tür engellerle karşılaştınız? Hangi zorluklarla başa çıkmak zorunda kaldınız?” sorusuna verdikleri cevaplara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde bu tema grubunda önce çıkan temanın ekonomik zorluklar (%33.33) olduğu görülmektedir. Bu da ekonomik zorlukların önemli bir engelleyici unsur olduğunu ve bu engelleyicinin katılımcıların üçte birinin (18 katılımcı) çocuğunu özel okula gönderme davranışı üzerinde kontrol etkisinin olduğunu göstermektedir. Örneğin K8, “Özel okul fiyatları oldukça yüksek olduğu için maddi açıdan endişemiz oldu.”, K13 ise “Maddi olarak yeni bir yükün altına girmek bizi zorlayan diğer bir konu olmuştur.” ifadeleri ile parasal anlamda yaşadıkları problemleri dile getirmişlerdir. K31 ise bu süreçte kendilerini zorlayan tek unsurun “okul fiyatlarının çok olması” olduğunu ifade etmiştir. K30 ve K40 ise ekonomik yönden yaşadıkları sorunlar nedeniyle çocuklarını gönderdikleri özel okuldan alarak daha düşük maliyetli başka bir özel okula kaydetmek zorunda kaldıklarını vurgulamaktadırlar.

Engelleyici unsurlar arasında dile getirilen ve katılımcı sayısı bakımından (6 katılımcı) ikinci sırada yer alan tema ise çevrenin negatif tutumu temasıdır. Veliler, özel okullar hakkında çevreden gelen negatif görüşlerin spesifik olarak kimlerden geldiğini belirtmemektedirler. Örneğin K22 ve K49 bazılarının öğrenciyi özel okula göndermeye gerek olmadığını, özel okullar yerine takviye edici kursların daha faydalı olacağını ya da “okuyacak çocuğun her yerde okuyacağını” ve bu nedenle de özel okulların gereksiz olduğunu savunduğunu belirtmiş ve çevresindeki bu tarz negatif tutamların kendisi açısından aşılması gereken bir engelleyici olduğunu ifade etmiştir. K11 özel okullar hakkındaki bu tür olumsuz söylemlerin özel okullara olan güveni düşürdüğünü, K44 ise “çevrenin olumsuz yorumlarıyla başa çıkmakta güçlük çektiğini” dile getirmiştir.

Engelleyici unsurlar arasında dile getirilen ve katılımcı sayısı bakımından (3 katılımcı) üçüncü sırada (%5.56) yer alan tema ise eşler arası görüş ayrılığı temasıdır. Araştırma kapsamında görüşleri incelenen katılımcıların önemli bir kısmı, çocuklarını özel okula gönderme kararı verdikleri süreçte bu karar üzerinde kimsenin etkisinin olmadığını ve bu kararı eşleri ile birlikte veya ailece verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak eşlerden birinin özel okula karşı negatif tutuma sahip olmasının eşler arası görüş ayrılığına neden olduğu ve bu karar üzerinde engelleyici bir unsur olduğu da görülmektedir. Örneğin K7 bu durumu “Tek engelim eşimdi. Çocuğun başarısı üzerinde, özel okul ya da devlet okulunda okumakla belirsiz bir farkın oluşmayacağını bu sebeple özel okula ekstra bir ücret vermenin anlamsız olduğunu düşünüyordum.” şeklinde ifade etmiştir. K43 ise “...biz-kendimiz- eşimle, değil özel okul, normal okula

gönderirken zaten zorluk yaşadık. Çok cebelleştik... bizim kendimiz tek engeldik ve biz bizi aştıysak diğer her şey basit geliyor.” ifadeleri ile eşler arası görüş ayrılığının davranış üzerindeki kontrol etkisinin ciddiyetini gözler önüne sermektedir.

Özel Okula Gönderme Kararını Kolaylaştırıcı Unsurlar: Bu tema grubu katılımcıların “Çocuğunuzu özel okula gönderme kararı verdiğiniz süreçte, ne tür etkenler/faktörler bu kararı vermenizi kolaylaştırdı?” sorusuna verdikleri cevaplara dayalı olarak oluşturulmuştur.

Bu grup içinde en çok veli tarafından (%29.63) dile getirilen tema okulun uygun maliyeti temasıdır. Örneğin K6, K7, K11 ve K24 okulun “fiyatının uygunluğunun” K13 ise okulun fiyatının uygunluğunu yanı sıra sağladığı “ödeme kolaylığının” özel okul tercihlerini kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu ifade etmiştir. K17 ise özel okul kararı verdikleri süreçte en önemli engelleyicini maddi zorluklar olduğunu ifade etmiş ve bu zorluğu aşmalarında devletin bir dönem özel okullara giden öğrencilere sağladığı “eğitim desteği” olanağının önemli bir kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmiştir. Hem bu temadan elde edilen bulgular hem de özel okula gönderme kararını engelleyici unsurlar tema grubu altında yer alan ekonomik zorluklar teması altında katılımcıların %33.33’ünün bulunduğu göz önüne alındığında ise ekonomik gücün velilerin özel okul tercihindeki en önemli unsurlar arasında olduğunu teyit etmektedir.

Özel okula gönderme kararını kolaylaştıran unsurlardan ikincisi okula ulaşım kolaylığı (%27.78) temasıdır. Okul ile ev arasındaki mesafenin kısa olması öğrencilerin okula gidiş-gelişlerde harcayacakları zamandan tasarruf etmelerini sağlar. Bu nedenle katılımcıların okul ile ev arasındaki mesafeyi önemsedikleri ve bu faktör özellikle şuan çocuğun gittiği özel okulun tercih edilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Örneğin K6 ve K7’ye göre “okulun eve yakın olması” onların çocuklarını özel okula gönderme kararını kolaylaştıran bir unsurdur. K27 ve K42 açısından ise okulun “işyerine yakın olması” çocuğunu özel okula gönderme kararını kolaylaştıran etkidir. Fakat katılımcıların ifadeleri incelendiğinde ulaşım kolaylığının özel okul tercihinde asıl sebep olmadığı, sadece bu kararı kolaylaştırıcı bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Özel okuldan burs kazanma ise 5 katılımcının (%9.26) özel okula gönderme kararını kolaylaştıran unsurdur. Örneğin K3 için çocuğunun “belirli bir oranda burs kazanması” özel okul tercihini kolaylaştıran bir unsurdur. K13’ün bu kolaylaştırıcıya yönelik ifadesi ise “Çocuğumun kazandığı burs ödemedeki kolaylık sağlaması.” şeklindedir. K15’de çocuğunu burs kazanmasının ekonomik anlamda kolaylık sağladığını ifade etmektedir. Burs kazanmanın özel okula göndermeyi kolaylaştırdığını söyleyen diğer velilerin ifadeleri de dikkate alındığında burs kazanmanın özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin özel okula gönderme kararını kolaylaştırdığı söylenebilir. Fakat ekonomik olarak güçlü durumda olduğunu ifade eden K53’ün ifadeleri incelendiğinde bu katılımcının “...asıl kolaylaştırıcı olan unsur çocuğun üstün yeteneklerinden dolayı okuldan önemli oranda (%70) burs alması oldu.” ifadesi ile bu kolaylaştırıcının etkisine değindiği görülmektedir. Dolayısı ile bu kolaylaştırıcının ekonomik açıdan güçlü olan velilerin özel okulu tercihleri üzerinde de etkisinin olabileceği söylenebilir.

Sonuçlar ve Tartışma

100

Araştırmanın birinci alt problemine cevap vermek üzere yapılan analizler sonrasında toplanan nitel verilerin Planlı Davranış Teorisinin üç boyutlu yapısını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç velilerin özel okul tercihlerinin nedenlerini açıklamaya odaklanan nitel araştırmaların teorik bağlamını oluşturmak için PDT'nin kullanılabilceğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap vermek üzere yapılan analizler sonrasında, velinin çocuğunu özel okula gönderme kararı vermesinde 29 faktörün etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörlerin 20'si DYT, 3'ü ÖZN, 6'sı ADK alt boyutu altında yer almaktadır. DYT alt boyutu velinin özel okulu tercih etme kararını etkileyen tutumlara ve davranışsal inançlara odaklanmaktadır. Bu alt boyutta ele alınan faktörler incelendiğinde özellikle eğitim kalitesinin, bunun yanı sıra önem sırasına göre düşük sınıf mevcudu, öğrenciye yakın ilgi, yabancı dil eğitimi, güvenlik, öğretmen kalitesi, temizlik ve merkezi sınavlarda gösterilen başarı faktörlerinin velinin özel okul tercihinin etkileyen en önemli faktörler olduğu görülmektedir.

Özdemir ve Şallı (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre velinin özel okul tercihi üzerinde en çok etkisi olan faktörler yabancı dil eğitimi, personel tutumları, güvenlik ve hijyen; Gülünay (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise sınıf mevcudu, öğretmen ve idarecilerle rahatça iletişim kurulabilmesi, güvenlik, temizlik, okul personelinin öğrencilere karşı ilgisi, yabancı dil öğrenme imkânı, kaliteli eğitim ve akademik başarı faktörleridir. Karakurt (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise velilerin özel okul tercihleri üzerinde en çok etkisi olan faktörler akademik kadronun niteliği, eğitimde bireysel farklılıkları gözetmesi ve ulusal sınavlardaki başarı sıralamasının iyi olmasıdır.

Ved ve Mpm (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre velinin özel okul tercihi üzerinde en çok etkisi olan faktörler okul ortamı, okulun kalitesi ve eğitim kalitesi; Altun-Aslan (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil eğitimidir. Suppramaniam, Kularajasingam ve Sharmin (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre velinin özel okul tercihi üzerinde etkisi olan en önemli faktör okulun kalitesi; Pulat (2019) tarafından yapılan araştırmada sonuçlarına göre temizlik, merkezi sınav başarısının yüksek olması, yabancı dil eğitiminin kalitesi, güvenlik hizmetlerinin kalitesi, öğretmen-veli iletişiminin kalitesi ve öğretmenlerin tecrübeli olmasıdır. Alsauidi (2016) tarafından yapılan araştırmada sınıf mevcudu, eğitim kalitesi ve öğrenci öğretmen ilişkisi faktörlerinin velinin özel okul tercihinin etkileyen en önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzüak-Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı dille eğitiminin, Yaacoba Osmanb ve Bachokc (2015) tarafından yapılan araştırmada okul ortamının, okul performans gösterilerinin ve öğretmen kalitesinin; Mermertaş (2014) tarafından yapılan araştırmada eğitimin kalitesinin velinin özel okul tercihinin etkileyen önemli faktörler olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Yukarıda aktarılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında, velinin özel okul tercihinin etkileyen faktörlerin önem sıraları değişse de, hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla bu araştırmada ulaşılan sonuçların benzerlik gösterdiği

görülmektedir. Dolayısıyla da bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile aktarılan araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra DYT boyutu altında yer alan faktörlerdeki veli memnuniyetinin, velinin çocuğu için özel okuldan eğitim hizmeti satın alma niyetini olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.

ÖZN alt boyutu velinin özel okulu tercih etme kararını etkileyen çevresel faktörlere, yani velinin bu kararı üzerinde etkisi olan referans kaynaklarına odaklanmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında yapılan analizlerin sonuçları ÖZN alt boyutunda ele alınan faktörler açısından incelendiğinde velinin arkadaş çevresinin, özel okulun yaptığı tanıtlardan daha etkili olduğu görülmektedir.

Önsal-Kuyumcu (2019) tarafından yapılan araştırmada özel okulların, velilerin tercihleri üzerinde etkili olmak için yaptıkları tanıtım faaliyetlerinde televizyon ve gazete reklamları, afiş, internet reklamları gibi birçok araçtan faydalandığı, fakat özel okulların tanıtım faaliyetlerinin velilerin özel okul tercihleri üzerindeki etkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Yüzüak-Özdemir (2016), Çelmeli (2012), Çelikten (2010), Hesapçioğlu ve Nohutçu (1999) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da özel okulların yaptığı reklamların velinin özel okul tercihi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını, buna karşın velilerin okul tercihi yaptıkları süreçte en çok başvurdukları bilgi kaynağının çevre (arkadaş, komşu, özel okulda öğrenim gören veya mezun olmuş öğrenci) faktörü olduğunu göstermektedir. Velinin arkadaş çevresinin, özel okulun yaptığı tanıtlardan daha etkili olması ve reklam türleri dikkate alındığında ise bu durumun ağızdan ağıza reklam olarak adlandırılan reklam türünün etkisi ile açıklanması mümkündür.

Ağızdan ağıza reklam; ürün, marka veya hizmet hakkında alıcı ve verici arasında gerçekleşen ticari amaç gütmeyen iletişimidir (Arndt, 1967). Tüketici ve potansiyel tüketici arasında gerçekleşen ağızdan ağıza iletişim ürüne, markaya veya hizmete ilişkin bilgileri ve görüşlerin paylaşılmasını içerir. Günümüzde tüketicilerin sık başvurdukları bir bilgi kaynağı haline gelen bu paylaşımların, potansiyel tüketicilerin satın alma kararları üzerinde güçlü bir etkisi vardır (Çaylak ve Tolon, 2013; Marangoz, 2007). Özellikle kaynak kişinin tanıdık ve güvenilir biri olması, bu etkiyi artırmaktadır (Khraim, 2011) ve araştırma sonuçları tüketicilerin satın alma davranışından önce genellikle yakın çevrelerinden, yani aile bireylerinden ve arkadaşlarından öneriler aldıklarını göstermektedir (Önal, 2016; Öz ve Uyar, 2014; Çaylak ve Tolon, 2013).

Araştırma sonuçları müşteri memnuniyetinin ağızdan ağıza reklamda önemli bir değişken olduğunu ve müşteri memnuniyeti ile hem satın alma davranışını tekrarlamak hem de ağızdan ağıza reklam arasında pozitif yönde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Dendeş, Aksu-Armağan ve Erincik-Dendeş, 2021; Öz ve Uyar, 2014; Yıldız ve Tehci, 2014). Dolayısıyla özel okuldan aldığı eğitim hizmetinden memnun olan ebeveynlerin eğilimlerinin (davranışsal niyetlerinin) çocuklarının eğitime aynı okulda devam etmesi yönünde olacağını iddia etmektedir. Bunun yanı sıra bu veliler okulu yeni velilere önererek okulu tanıtacak eylemlerde bulunacaklar ve böylece bir bakıma okulun yeni müşterilerin dikkatini çekmesine yardımcı olacaklardır (Li ve Hung, 2009).

ADK alt boyutu, velinin özel okulu tercih etme kararını etkileyen zorlaştırıcılara ve kolaylaştırıcılara odaklanmaktadır. Bu alt boyut altında ele alınan faktörler incelendiğinde ekonomik zorlukların zorlaştırıcı, okulun uygun maliyetinin ve

okula ulaşım kolaylığının ise kolaylaştırıcı faktörler olarak velinin özel okul tercihi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Özdemir ve Şallı (2022), Pulat (2019), Suppramaniam ve diğerleri (2019), Yaacoba ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları okul ücretinin aile bütçesine uygunluğunun ve velilerin gelir düzeyinin; Yaacoba ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları okula uzaklık faktörünün velinin özel okul kararını etkileyen en önemli faktörlerden olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçların aktarılan araştırmalarda ulaşılan sonuçları ve Aydın'ın (2012), ailelerin, çocuklarının eğitimi ve kariyeri konusunda seçim yapma özgürlüğüne sahip oldukları, ancak bu seçimlerin aslında büyük oranda ekonomik pazarın baskısı altında olduğu yönündeki görüşünü desteklediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar PDT'nin, velilerin özel okul tercihinin nedenlerini açıklamak için gerekli olan teorik bağlamı sunabilecek bir yapıya ve yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlayan çalışmaların niteliğini artırmak için PDT'nin sunduğu teorik bağlamın dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

PDT'nin DYT boyutunda ele alınan faktörler, velinin özel okulu tercih etme kararını etkileyen tutumlara ve davranışsal inançlara odaklanmaktadır. Bu alt boyut altında ele alınan faktörler incelendiğinde özellikle eğitim kalitesi, bunun yanı sıra düşük sınıf mevcudu, öğrenciye yakın ilgi, yabancı dil eğitimi, güvenlik, öğretmen kalitesi, temizlik ve merkezi sınavlarda gösterilen başarı faktörlerinin velinin özel okul tercihinin etkileyen en önemli faktörler olduğu görülmektedir. Özel okulların kendilerini geliştirme süreçlerini bu faktörlere ilişkin alanlar üzerine inşa etmelerinin, onların veli tarafından tercih edilmelerini kolaylaştırabileceği söylenebilir.

PDT'nin ÖZN boyutunda ele alınan faktörler, velinin özel okulu tercih etme kararını etkileyen çevresel faktörlere odaklanmaktadır. Bu alt boyut altında ele alınan faktörler incelendiğinde velinin arkadaş çevresinin, özel okulun yaptığı tanıtımlardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum özel okulların tanıtım stratejilerini gözden geçirimlerinin ve tanıtım stratejilerini mevcut velilerin arkadaş çevreleri üzerine kurmalarının gerekliliğini göstermektedir.

PDT'nin ADK boyutunda ele alınan faktörler, velinin özel okulu tercih etme kararını etkileyen zorlaştırıcılara ve kolaylaştırıcılara odaklanmaktadır. Bu alt boyut altında ele alınan faktörler incelendiğinde ekonomik zorlukların zorlaştırıcı, okulun uygun maliyetinin ve okula ulaşım kolaylığının ise kolaylaştırıcı faktörler olarak velinin özel okul tercihi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu unsurları dikkate alarak, burs, veli bütçesine uygun ödeme planı ve servis olanakları üzerine stratejiler geliştirerek, özel okulların veliler tarafından tercih edilme olasılıklarını arttırabilecekleri söylenebilir.

Kaynakça

Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 1-39). Springer.

- Ajzen, I. (1987). Attitudes, Traits, and Actions: Dispositional Prediction of Behavior in Personality and Social Psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 1-63). Academic Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (50), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour (Second Edition)*. Open University Press. McGraw Hill.
- Ajzen, I. (2006). Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/235913732_Constructing_a_Theory_of_Planned_Behavior_Questionnaire.
- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438-459), Sage.
- Ajzen, I. (2019). Theory of Planned Behavior. Erişim adresi: <https://people.umass.edu/aizen/index.html>.
- Ajzen, I., & Albarracín, D. (2007). Predicting and Changing Behavior: A Reasoned Actions Approach. In İcek Ajzen, Dolores Albarracín, Robert Hornik (Eds.), *Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach* (pp.3-21), Lawrence Erlbaum Associate.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behaviour relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna (Eds.). *The Handbook of Attitudes* (pp.173-221). Erlbaum.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behaviour: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474.
- Alsauidi, F. (2016). Reasons influencing selection decision making of parental choice of school. *Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 201-211.
- Altun-Aslan, E. (2020). Toplumsal statü ve okul seçimleri: Kültürel sermaye yatırımı olarak özel okullar. *Alternatif Politika*, 12(2), 382-423.
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Arndt, J. (1967). Role of product-related conversations in the diffusion of a new product. *Journal of Marketing Search*, 4(3), 291-295.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar (4. Baskı)*. PEGEM.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PEGEM.
- Cohen, J. & Hanno, D. M. (1993). An analysis of underlying constructs affecting the choice of accounting as a major. *Issues in Accounting Education*, 8(2), 219-238.
- Çaylak, P., & Tolon, M. (2013). Ağızdan ağza pazarlama ve tüketicilerin ağızdan ağza pazarlamayı kullanımları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-30.
- Çelikten, S. B. (2010). Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Çelmeli, Ö. (2012). *Tüketicilerin okulöncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Dendeş, E., Aksu-Armağan, E., & Erincik-Dendeş, A. (2021). Muhasebe Meslek Mensuplarının Hizmet Kalitesi ile Müşteri Memnuniyeti ve Ağzdan Ağıza İletişim İlişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*, 19(1), 1-24.
- Durmaz, E., Karadeniz-Akdoğan, K., & Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 352-379.
- Erten, S. (2002). Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı öğretim metodu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-233.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.
- Gülünay, S. (2022). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (Sivas ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292(114523), 1-10. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953621008558>
- Hesapçioğlu, M., & Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 183-202.
- Karakurt, H. D. (2021). *Velilerin özel okul seçim kriterleri ve bu kriterlerin dayandığı kişisel değerleri: Bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Khraim, S. H. (2011). The willingness to generate positive word of mouth marketing: The Case of students in Private Universities in Jordan. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 19(2), 273-289.
- Küçük, E. (2011). Planlanmış davranış teorisi çerçevesinde mali müşavir (SMMM) olma niyetinin altında yatan faktörlerin analizi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 145-162.
- Li, C. K., & Hung, C. H. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: The mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477-489.
- Marangoz, M. (2007). Ağzdan ağıza iletişimin müşterilerin satın alma davranışlarına etkileri: Cep telefonu pazarına yönelik bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 395-412.
- Mermertaş, M. F. (2014). Özel eğitim kurumlarının tercih nedenleri ile öğrencilerin memnuniyeti arasındaki ilişki: Şırnak örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Önal, S. (2016). *Bir pazarlama stratejisi olarak ağızdan ağıza iletişimin mağaza tercihlerine etkisi: Kayseri ilinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Üniversitesi, Nevşehir.
- Önsal-Kuyumcu, Ş. (2019). İstanbul'da özel okulların yürüttüğü halkla ilişkiler çalışmalarının velilerin okul tercihlerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Galatasaray Üniversitesi, İstanbul.
- Öz, M., & Uyar, E. (2014). Sağlık hizmetleri pazarlamasında algılanan hizmet kalitesi ve müşteri

- memnuniyeti üzerinde ağızdan ağıza pazarlamanın etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 123-132.
- Özdemir, A., & Şallı, D. (2022). Ebeveynlerin özel okul öncesi kurum seçimlerine ilişkin tercihlerinin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 22(3), 1240-1257.
- Öztürk, A., Nart, S., & Altunışık, R. (2015). Tüketicilerin helal tüketim davranışlarının belirleyicileri: Planlı davranış teorisi çerçevesinde bir araştırma. *International Journal of Islamic Economics and Finance Studies*, 1(2), 141-160.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin Özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pulat, A. (2019). İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Shukri, M., Jones, F., & Conner, M. (2016). Work factors, work-family conflict, the theory of planned behaviour and healthy intentions: A cross cultural study. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 32(5), 559-568.
- Suppramaniam, S., Kularajasingam, J., & Sharmin, N. (2019). Factors influencing parents decision in selecting private schools in Chittagong city, Bangladesh. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(5), 318-330.
- Uysal, B. S. (2017). *Velilerin özel okul tercih nedenlerinin incelenmesi (İstanbul örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ved, A. S., & Mpm, P. K. (2021). The factor impacting parental choice in picking non-public schools for their children. *Education and Urban Society*, 53(7), 761-777.
- Yaacoba, N. A., Osmanb, M. M., & Bachokc, S. (2015). An assessment of factors influencing parents' decision making when choosing a private school for their children: A case study of Selangor, Malaysia: For sustainable human capital. *Procedia Environmental Sciences*, (28), 406-417.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, S., & Tehci, A. (2014). Ağızdan ağıza iletişimde müşteri tatmini ve müşteri sadakati ile mağaza imajı boyutları: Ordu ilinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 441-460.
- Yüzüak-Özdemir, Z. (2016). *Velilerin özel ilkokul tercihlerinin nedenlerinin değerlendirilmesi: Çanakkale ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri ile ilgili ortaya çıkan sorunlar

107

Hakan Düzgün

Özet: Eğitim sistemimizin uygulama alanı olan okullarda yetkili amirler olan müdürlere aslı görevlerinin yanında İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ek görevler de verilmektedir. Bu görevlerin başında inceleme/soruşturma işlemlerini yürütmek üzere verilen muhakkiklik görevi gelmektedir. Çalışmada muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların tespiti amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni; veri toplamada görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Sarıyer İlçesi'nde görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, daha önce muhakkiklik görevinde bulunmuş 12 okul müdürü çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcı iznine bağlı olarak ses veya yazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, muhakkiklik görevi yapan okul müdürlerinin inceleme/soruşturma dosyalarının anlaşılır ve net olması, bilgi ve belgelere ulaşım, olaylarla mevzuatın zaman zaman uyumsuzluğu, raporların düzenlenmesi ve sunulmasında birtakım sorunlarla karşılaştıkları; muhakkiklik görevi verilmesi öncesinde, sonrasında ve devamında eğitimlerin verilmesi ve maddi kayıplarının karşılanması gerektiği araştırma sonuçları olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *Muhakkik, okul müdürü*

Başvuru/Submitted
28 Kas/Nov 2022

Kabul/Accepted
29 Oca/Jan 2023

Yayın/Published
30 Oca/Jan 2023

Makale Türü
Araştırma /
Research

Problems relating to the acceptance of school managers as inventigators

Abstract: In addition to their primary duties, the principals, who have authorized supervisors in schools, which are the application areas of our education system, are given additional duties by the Provincial and District National Education Directorates. Chief among these duties is the duty of the inspector assigned to carry out the examination/investigation procedures. The study, it was aimed to determine the problems faced by the school principals appointed as investigators. In this study, qualitative research method and phenomenological design; the Interview technique was used in data collection. The interviews were subjected to content analysis. Within the scope of the research, the study group consisted of 12 school principals who worked in primary, secondary, and high schools in the Sarıyer District of Istanbul in the 2019-2020 academic year and previously served as an investigator. An interview form was used as a data collection tool. The interviews were recorded with audio or text depending on the permission of the participant. According to the results of the research, school principals who act as investigators face some problems in the fact that the investigation/investigation files are clear and understandable, access to information and documents, events and legislation do not match from time to time, and that they face some problems in the preparation and presentation of reports; it has emerged as a result of the research that training should be provided and financial losses should be compensated before, after and after being assigned the duty of inspector.

Keywords: *Investigator, school principal.*

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/2, 107-127.

Düzgün, H. (2022)
Okul müdürlerinin
muhakkik olarak
görevlendirilmeleri
ile ilgili ortaya çıkan
sorunlar, *Okul Yönetimi*
2(2), 107-127

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde aksamaların önüne geçmek maksadıyla gerekli tedbirlerin alınması önem arz eder. Kurumun sistemini koruması, sağlıklı bir işleyişle hizmetlerine devam etmesi esnasında ortaya çıkan ve kurum normlarına uygun olmayan personel davranışları inceleme soruşturma yoluyla tedbir kapsamına alınmaktadır. İdarenin görevleri arasında, kamu hizmeti iş görenlerini mesleki ve yönetim bakımından inceleme ve soruşturmaya tabi tutmak ve bunu bir neticeye bağlamak bulunmaktadır. Okullardaki personelin çeşitli sorunlarının incelenip-soruşturulması ve bir sonuca bağlanması idarenin en önemli görevlerinden birisini oluşturmaktadır (Eroğlu, 1985).

Ülkemizin geleceği için büyük önem taşıyan eğitim öğretim hizmetleri duyarlılık gerektirmektedir (Yıldırım vd., 2006). Öncelikli olarak eğitim kurumlarımızda adalet ilkesini tesis etmek gerekmektedir. Adalet anlayışı doğrultusunda inceleme-soruşturmaların yapılması gerekmekte olup bu durumun gecikmesi, çeşitli ayrımcı uygulamaların olması ya da getirilen tekliflerin disiplin amirlerince uygulanmaması adalet ilkesini zedeler ve kurumsal barışı yok eder. Bu bağlamda kurumlarda yapılan inceleme-soruşturmalar adaletin tesisini, milletin devlete güvenini sağlar aynı zamanda devletin bekası açısından da önemlidir (Karagöz, 2013).

Bir işin ehline verilmesi, kurumdaki görevlerin en iyi şekilde ve layıkıyla yapılması önemli hususlardır. Bununla beraber kurumda çalışanların denetlenmesi, rehberlik edilmesi, işini üstün bir performansla yapanların ödüllendirilmesi, vazifesini terk edenlere ve suç işleyenlere cezai yaptırım uygulanması da o kadar ehemmiyetli konulardır (Karagöz, 2013).

Ülkemiz nüfusunun artışına bağlı olarak eğitim kurumu sayısında da her geçen gün artış olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında istihdam edilen öğretmen 1 139 673 kişilik sayıya ulaşmıştır (MEB, 2022). Bu büyüklükteki bir bakanlık bünyesindeki kurumlarda haliyle belirlenmiş mevzuata aykırı hareket edenler olduğu gibi, bir takım suç unsurlarını taşıyan davranışlarda bulunan personel de ortaya çıkmaktadır. Bu durumda da inceleme soruşturmalar başlatılmakta ve bu işlemleri gerçekleştirecek muhakkikler görevlendirilmektedir.

Bakanlık maarif müfettişleri haricinde disiplin soruşturmalarının kimlerin yürüteceği konusu 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 20.8.2017 tarihli ve 30160 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde açıkça belirtilmemiştir (MEB, 2017). Ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından muhakkik görevlendirilmesi suretiyle de inceleme/soruşturma işlemleri yürütülmektedir.

Kelime olarak muhakkik, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "gerçeği araştıran" olarak tanımlanır (TDK, 2022). Kamu kurumlarında, özelde Millî Eğitim Bakanlığı'nda ön inceleme ve inceleme-soruşturma göreviyle görevlendirilenler muhakkik olarak tanımlanır. "Müfettiş dışında soruşturma yapmakla görevlendirilen kişilere muhakkik denir" (Kırmızıgül, 1993, aktaran Düztepe, 2019).

Eğitim kurumları müdürlerinin 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu hükümleri uyarınca soruşturmacı/muhakkik olarak görevlendirildikleri görülmektedir. 9 Aralık 2016 tarihinde ve 29913 sayılı resmi gazetedeki yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun çıkarılmıştır (Kanun No:6764). Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında değişiklikler öngören kanun ile bazı önemli düzenlemeler de yürürlüğe girmiştir.

Kanunun yürürlüğe girmesiyle beraber iki bin civarında olan maarif müfettişi sayısını 500'e düşürmeyi öngörmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Maarif müfettişi sayısının düşürülmesi ve soruşturma görevinin müfettişlerin asli görevi olmaktan çıkarılması ile birlikte muhakkiklik görevi başta okul müdürleri olmak üzere kurum müdürlerine hem büyük bir sorumluluk hem de büyük bir iş yükü getirmektedir (Düztepe, 2019).

Yukarıda da değinildiği gibi, Millî Eğitim Bakanlığı'nda inceleme-soruşturma görevi Maarif Müfettişlerinde bulunmaktadır. Ancak bakanlığa bağlı kurum sayısının fazla olması, buna karşılık müfettiş sayısındaki yetersizlik ve aynı zamanda, olayları yerinde çözme amacı doğrultusunda okul müdürlerine de inceleme soruşturma görevi verilmektedir.

Bu çalışmada İstanbul İlinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda muhakkiklik görevi yapmış olan okul müdürlerinin (ilkokul, ortaokul ve lise) muhakkiklik görevleriyle ilgili; göreve ilişkin emrin alınması, göreve ilişkin bilgi ve belgeye ulaşılması, ifade alınması, görevin raporlaştırılması sırasında karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

İnceleme ve Soruşturma

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarının da amaçlarına ulaşma isteği, var olma nedenleridir. Örgütlerin bu amaç doğrultusunda varlıklarını sürdürmeleri, sahip olduğu personel bir başka ifadeyle insan kaynağı ve bu kaynağı iyi yönetme ve yönlendirmesine bağlıdır. Bunları gerçekleştirmek için de kanuni belgelerin yanında belirgin bir çalışma düzeni sağlamış kurum kültürüne sahip olmak önemlidir. Bir işin ehline verilmesi, kurumdaki görevlerin en iyi şekilde ve layıkıyla yapılması önemli hususlardır. Bununla beraber kurumda çalışanların denetlenmesi, rehberlik edilmesi, işini üstün bir performansla yapanların ödüllendirilmesi, vazifesini terk edenlere ve suç işleyenlere cezai yaptırım uygulanması da o kadar ehemmiyetli konulardır (Karagöz, 2013). Bu çerçevede disiplin sorunları oluşması durumunda kurumlar inceleme-soruşturma yoluna başvurmaktadır (MEB, 2007).

Bakanlık bünyesindeki kurumlarda belirlenmiş mevzuata aykırı hareket edenler olduğu gibi, bir takım suç unsurlarını taşıyan davranışlarda bulunan personel de ortaya çıkmaktadır. Bu durumda da inceleme soruşturma başlatılmakta ve bu işlemleri gerçekleştirecek muhakkikler görevlendirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının Disiplin Amirleri ve Muhakkikler için oluşturduğu soruşturma rehberinde soruşturma tanımı iki ayrı yönden aktarılmıştır. Bunların biri Disiplin yönünden soruşturma: "İhbar veya şikâyete bağlı olarak devlet memurları hakkında ilgili disiplin hükümlerine göre idarî merciler tarafından yapılan işlemler" şeklinde diğeri ise adli yönden soruşturma: "devlet memurları hakkındaki ihbar ve şikâyetlerle ilgili isnatların öğrenilmesinden iddianamenin

Kabulüne kadarki süreçte yapılan işlemler” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2007). Soruşturmayla ilgili bir diğer tanımlamayı da Eroğlu (1985), çalışanın işin niteliği ya da işi yapma şekliinden kaynaklı ortaya çıkan ve suç sayılan hallerin bütün boyutlarıyla ortaya çıkarılması ve buna karşılık gelen cezaların belirlenmesi süreci şeklinde yapmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda yürütülen idari soruşturma, kurum personelinin mevzuat dışı davranışının veya suç işlemesinin öğrenilmesinden sonra başvuru süreci ifade etmektedir. Bu kapsamda yürütülen soruşturmalarda, yapılan görevin icrası ya da yükümlü olduğu kamu hizmetini ifa ederken mevzuat hükümlerine uyulup uyulmadığı hususu temel dayanak noktası kabul edilir. İnceleme-soruşturma dosyaları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 125. Maddesinde belirtilen hususlar doğrultusunda değerlendirilir.

Ceza muhakemesi hukukunda soruşturma, şikâyet, ihbar veya başka bir şekilde bir suçun işlendiği izlenimini veren bir durumu öğrenen cumhuriyet savcısının yaptığı araştırma işlemlerinin tamamıdır. Cumhuriyet savcısı, kamu davasını açmaya yer olup olmadığına karar vermek üzere işin gerçeğini araştırmak üzere soruşturma başlatır (CMK m.160/1). Devlet memurlarının Türk Ceza Kanunu’nda suç olarak sayılan fiilleri işledikleri iddiaları üzerine atamaya yetkili amirler tarafından haklarında adli soruşturmaya gerek olup olmadığının incelenmesi ise ön inceleme olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Bu bağlamda, Devlet Memurları Kanunu dayanak alınarak Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı doğrultusunda soruşturma onayının Vali/Kaymakamlık Makamından çıkmasıyla millî eğitim müdürlükleri tarafından Müfettiş/Muhakkik görevlendirilmesinin tebliği ile hazırlık aşaması başlar, inceleme/soruşturmayla görevlendirilen Maarif Müfettişleri/ Okul Müdürleri dosya inceleme ve delil toplama ve değerlendirme safhasından sonra, gerekirse bilirkişi görevlendirilmesi talebinde bulunabilir. Olayla ilgili taraflar ve diğer kişilerin ifadelerine başvurulur ve gerekli değerlendirmeler yapılır. Bundan sonraki aşamada belge ve kanıtların tasnifi ve soruşturma raporunun hazırlanarak ilgili makama sunulması söz konusudur (MEB, 2007).

Okul Müdürünün Görevleri

Okulu amaçlarına uygun bir şekilde sürdürmek okul yönetiminin görevidir. Okul müdürü, bir bakıma planlamadan sorumludur. Okulun insan kaynağını etkili ve verimli bir şekilde kullanacak planlamaya gitmeli, bu planın uygulanması ve denetlenmesini de okul müdürü yapmalıdır. Okul müdürü okulda iş birliği, iletişim ve eşgüdümün sağlanması yolunu seçmeli, ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili hazırlıklı olmalı ve sorunların çözümüyle ilgili görevleri yerine getirmelidir (Şişman & Turan, 2004).

Kavramsal boyutuyla birlikte okul müdürlerinin resmî olarak belirtilen görevleri eğitim kademelerine göre ilgili mevzuatında belirtilmiştir.

Okul Müdürlerine Muhakkiklik Görevi Verilmesi Okul müdürlerine ön inceleme ve inceleme/soruşturma görevleri verilmektedir. Ön inceleme farklılık arz etmektedir. Cumhuriyet Savcılığınca yapılan soruşturma izni talebi üzerine ya da izin vermeye yetkili makamın kendiliğinden verdiği soruşturma kararı üzerine yapılmaktadır. Arıca’ya (2006) göre, yetkili makamlarca görevlendirilen

kişiler, devlet memurlarının işledikleri veya işleyebilecekleri suçların gerçeklik derecesini tespit etmeye çalışır. Yetkili makamlarca görevlendirilen kişiler tarafından yapılan özel bir araştırma ve inceleme şekli olarak ön inceleme ifade edilmiştir.

Okul müdürleri açısından kendilerine verilen muhakkiklik görevi, kapsamı ile hukuk bilgisi ve soruşturma deneyimi gerektirmektedir. Okul müdürlerine verilen muhakkiklik görevi eğitim yönetiminin hukukla ilişkisi açısından önemli bir yere sahiptir. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri hizmet içi eğitim faaliyeti kapsamında muhakkiklik kursları düzenlemekte ve yapılan görevlendirmelerde daha çok bu kurslardan faydalanan okul müdürleri, dosyalardaki içeriğe hâkim okul müdürleri arasından görevlendirme yoluna gitmektedir.

İnceleme-soruşturma alanında uzman okul müdürlerine görev verildikten sonra muhakkik öncelikle dosyadaki konuların tahlilini yaparak, hangi mevzuat kapsamında çalışacağını tespit eder ve bu doğrultuda planlamaya gider.

MEB İnceleme-Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi muhakkikler için bir inceleme/soruşturmada neler yapması gerektiği hususlarını ayrıntılı bir şekilde tarif etmektedir (MEB, 2007). Aynı şekilde MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı İnceleme ve Soruşturma ile Ön İncelemede Kullanılacak Belge Örneklerini sitesinde yayınlayarak konuya katkıda bulunmuştur. Belirtilen bu rehber ve belge örnekleri dikkate alındığında muhakkikler tarafından şu aşamaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir (MEB, 2022):

- İnceleme/soruşturma planı hazırlama
- İnceleme/soruşturmanın gizliliği ilkesine sadık kalma
- Bilgisine başvurulacak kişilerin tespit edilmesi
- İncelenecek Bilgi ve Belgeleri tespit etmek
- Yararlanılacak Mevzuatı belirlemek
- İnceleme/Soruşturma esnasında tespit edilen hususlar
- Bir sonuca ulaşma
- İnceleme/soruşturma raporu hazırlama ve ilgili makama sunma.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürleri ön inceleme, inceleme/soruşturma dosyalarını kendilerine veren makamın yetkilerine sahip olarak konuyu araştırır ve rapor hazırlar. Rapor disiplin cezası vermekle yükümlü disiplin amirine sunulur. Raporlar elde edilen bilgi ve belgelerin tahlil ve münakaşası sonucunda ilgili mevzuat doğrultusunda hazırlanır. Bir raporun şu bölümlerden oluşması gerekmektedir:

- Giriş
- İnceleme-Soruşturmanın Konusu
- Yapılan İnceleme ve Soruşturma Çalışmaları
- Bilgi, Belge ve ifadelerin değerlendirilmesi (Tahlil ve Münakaşa)
- Sonuç-Kanaat ve Teklif (MEB, 2022).

Adalet duygusunun tesis edilmesi, kusuru olanların bir an önce gerekli yaptırımlarla karşı karşıya gelmeleri gerekliliği, bu durumun diğer kişiler üzerinde de caydırıcı vasfını sürdürmesi açısından önem arz eder. Hak kaybına uğrayanların tatmin duygusunun sağlanması ve bunların dışında kurumlarda huzur ve sükûnu bozarak yer değişikliği yapması gerekenlerin de bir an önce yer değişikliğinde bulundurulması kurumların huzur ortamlarının sağlanması adına dosyaların bir an önce tamamlanması ve vakit kaybeden emri veren makama sunulması gerekmektedir (Yıldırım vd., 2003, aktaran Dal, 2019).

112

Okul müdürlerinin muhakkiklik görevleriyle ilgili yapılan alan çalışmalarından (Ayvaz, 2017) muhakkiklik göreviyle ilgili okul müdürlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin çoğunun muhakkiklik görevini yerine getirirken zaman, emek ve para harcadığını; muhakkiklik görevinin okul müdürlerince angarya olarak görüldüğüne dair sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Dal (2019) da okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik yaptığı çalışma sonucunda, okul müdürlerinin rutin işleriyle muhakkiklik görevini birlikte yürütürken zorlandıkları, şikayetçi ya da tanıkların ifade vermek istememeleri, hakkında soruşturma yürütülenlerin muhakkike karşı olumsuz tavırlarının olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını; (Düztepe, 2019) okul müdürlerinin muhakkiklik görevleriyle ilgili öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada yasal, işleyiş ve ekonomik yönden çözüm önerilerinde bulunulduğu görülmektedir. “İlköğretim Müfettişlerinin Soruşturma Görevini Yerine Getirirken Karşılaştıkları Sorunlar” (Özmen ve Şahin, 2010) adlı çalışmada, görev emirlerinin iyi anlaşılabilmesi ve iş yükünün fazla olmasından dolayı, inceleme/soruşturmalara yeterli zamanın ayrılmadığı sonucuna varılmıştır.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılan çalışmada muhakkik olarak görev alan okul müdürlerinin göreve ilişkin emrin alınması, bilgi ve belgeye ulaşılması, ifade alınması, görevin sonuçlandırılması sırasında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları; muhakkiklik yapan okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin, kendilerine ek görev olarak verilen bu sorumluluktan dolayı ne gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koyması ve elde edilen bilgiler ışığında gerekli analiz ve yorumlar yaparak konu hakkında bulunulacak önerilerle muhakkiklik göreviyle ilgili yeni bir kaynak sunulmuş olacağından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesiyle karşılaştıkları sorunların tespit edilmesinin bu alanda önemli bir katkı sunacağı muhakkaktır. Ayrıca tespit edilen bu sorunların dayandığı sebepler ve bunları ortadan kaldırmak için getirilecek çözüm önerilerinin bu çalışmadan elde edilecek bulgularla mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma metodolojisi ile ilgili olarak araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma kapsamında veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin muhakkiklik sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu yöntem ve deseni kullanma amacımız katılımcıların konuyla ilgili düşünce, algı ve tecrübelerini bütüncül bir yaklaşımla, gerçekçi bir şekilde ortaya koymaktır. Olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003, aktaran Kocabıyık, 2016). Bireylerin bir olguyla ilgili deneyimlerini, algılarını ve ona yüklediği anlamları ortaya çıkarmak olgubilimin amaçlarındandır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilmesinde, bu yöntemin konuyu anlamada daha etkili olması, sorunları daha iyi tanıma imkânı vermesi ve daha doğru sonuçlara ulaşılabilmesi gibi durumlar etkili olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmeler kadar katı olmamakla birlikte yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek de değildir. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esnekler. Katılımcılardan istenen bilgilerin alınması, bu bilgilerle ilgili doğrudan alıntı alabilme ve araştırma sorularını en kullanışlı şekilde görüşme katılımcısına sorma imkânını yarı yapılandırılmış görüşmeler verebilmektedir (Creswell, 2021). Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir vekilinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Dal, 2019).

Çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2014) göre, içerik çözümlemesinde amaç, toplanan verilerden birbirine benzeyenleri belirli temalar altında birleştirmek ve bunları düzenli bir şekilde sunmaktır. Bu süreçte öncelikle verilerin kodlanması, akabinde elde edilen kodların sınıflandırılarak bu kodları en belirgin biçimde açıklayan temaların oluşturulması, verilerin belirlenen temalar ve kodlara göre düzenlenmesi ve yorumlanması basamakları izlenir.

Araştırmada görüşme planlanan katılımcılardan randevu alınarak, görüşme öncesinde sorular kendileriyle paylaşılmış ve katılımcıları muhakkiklik görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunları hatırlama imkânı tanınmıştır. Görüşme aralarında ara sorular sorularak konuyla ilgili bilgilerin tam olarak ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Araştırmada, görüşmeler yapılırken katılımcıların onayı doğrultusunda ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar daha sonra raporlaştırılmıştır. Devamında belirlenen temalar doğrultusunda özetleme ve yorumlama yoluna gidilmiştir. Yapılan yorumlamalar neticesinde elde edilen veriler kategorilerine göre kodlanarak çalışmaya devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni MEB'e bağlı okullarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında görevde bulunan okul müdürleridir. Bu kapsamdaki tüm müdürlerle görüşme yapma imkânı olmadığından örneklem belirleme yoluna gidilmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırmaya uygun amaçlı örneklem türlerinden ölçüt (kriter)

örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Marshall, 1996. Aktaran Baltacı, 2018). Bu örneklem türünde, araştırmacı tarafından ölçüt ya da ölçütler hazırlanabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanılabilir. Verilerin toplanmasıyla ilgili olarak belirlenen kişilerin tespitinde ölçüt olarak, okul müdürlerinin hâlihazırda görevde olmaları ve en az bir kez muhakkiklik görevinde bulunması özellikleri ön planda tutulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’un Sarıyer ilçesinde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul müdürlerinden görüşme talebimize olumlu yanıt veren 12 okul müdürü ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada muhakkik olarak görev yapan okul müdürlerinin demografik özellikleriyle ilgili bulgular ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve branşlarına ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler	Değişken	Frekans
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	10
	Toplam	12
Mesleki Kıdem	3-8	2
	9-14	6
	15 ve üst	4
	Toplam	12
Eğitim Durumu	Lisans	8
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	0
Branş	Toplam	12
	Sınıf Öğretmeni	4
	Tarih ve Sosyal Bilgiler	2
	Din Kültürü ve AB	4
Toplam	Edebiyat	2
	Toplam	12

Tablo 1’deki demografik özellikleri incelediğimizde cinsiyete göre dağılımda, erkek katılımcıların çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki kıdemlerine bakıldığında 3-8 yıl mesleki kıdeme sahip olanların en az, 15 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlarında 9-14 yıl mesleki deneyime sahip olanlara göre daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde yüksek lisans ve lisans düzeyinde eğitim alan okul müdürlerinin sayısı eşit iken katılımcılar arasında doktora eğitimi alan okul müdürünün bulunmadığı anlaşılmaktadır. Tablonun son bölümünde yer alan branş dağılımına baktığımızda katılımcılardan Sınıf Öğretmeni ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından olanların fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla geliştirilen (Ayvaz, 2017) “Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Göreviyle İlgili Yaşadıkları Problemleri Belirleme Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2014) göre görüşme, nitel araştırmada, araştırmacıların en çok tercih ettikleri veri toplama aracıdır. Öte yandan veri toplama aracı olarak görüşme kullanışlı bir yöntemdir.

Görüşme formunun oluşturulmasında “Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Görevleri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi” (Ayvaz, 2017) adlı veri toplama aracından faydalanılarak, sekiz yıllık okul müdürlüğüm sürecinde üstlendiğim muhakkiklik görevlerinden elde ettiğim deneyim ve literatür araştırması neticesinde elde edilen bilgiler etkili olmuştur.

Ayvaz (2017) taslak görüşme formunun uzman görüşüne sunulmasıyla ilgili sorunları aktarmaktadır:

Araştırmada, alt amaçlar doğrultusunda yöneticilerin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Bu taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu, yeniden düzenlenmiştir.

Bu çalışmada kullandığımız “Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Görevleri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi” görüşme formu hakkında Ayvaz (2017) geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili pilot uygulamaya gittiğini ve Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak “Uzlaşma yüzdesi $P = \% 84.33$ değeri bulunarak”, araştırmanın güvenilir kabul edildiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada daha önce uzman görüşüne sunulmuş görüşme formu kullanılmıştır (Ayvaz, 2017). Katılımcılarla yapılan görüşmeler samimi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların cevaplandıkları soruların yanıtları tekrar edilerek, katılımcı teyidi alınmıştır. Yanlış anlaşılabilir cevaplar düzeltilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasında verdikleri yanıtlar bulgular bölümünde alıntılar şeklinde sunulmuştur. Çalışmada katılımcıların, çalışmanın amacına uygun katkı sunacak uygun bireylerden oluşmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan ve daha önce muhakkiklik görevinde bulunmuş İstanbul Sarıyer ilçesindeki okul müdürleriyle gerçekleştirilmiştir. İlkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve liselerde görev yapan 12 okul müdürüyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alınan randevular doğrultusunda, görüşme yapılmadan önce araştırmayla ilgili bilgi verilerek, konunun anlaşılması sağlanmıştır. Aynı zamanda görüşme formu katılımcıya verilerek sorular üzerinde düşünme ve gerçekleştirdiği muhakkiklik göreviyle ilgili deneyimlerini hatırlama fırsatı sunulmuştur. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürecek şekilde planlanmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların belirlediği saatlerde gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt işlemleriyle ilgili katılımcıların müsaadelerine bağlı kalmıştır. Katılımcılara bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olarak yapıldığı, katılımcı isimlerinin çalışmada kodlanarak yer alacağı ve verilen bilgilerin sadece bu

çalışma kapsamında kullanılacağı ve etik ilkelere, gizlilik kurallarına uyulacağı bilgileri verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. İçerik çözümlemesinde amaç, toplanan verilerden birbirine benzeyenleri belirli temalar altında birleştirmek ve bunları düzenli bir şekilde sunmaktır. Bu süreçte öncelikle verilerin kodlanması, akabinde elde edilen kodların sınıflandırılarak bu kodları en belirgin biçimde açıklayan temaların oluşturulması, verilerin belirlenen temalar ve kodlara göre düzenlenmesi ve yorumlanması basamakları izlenmiştir (Ayvaz, 2017).

Araştırmada görüşmeler yapılırken katılımcıların onayı doğrultusunda ses kayıtları alınmış ve bu kayıtlar daha sonra raporlaştırılmıştır. Verilerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiş ve bu dökümlerin doğruluğu kayıtların kontrolü yapılarak incelenmiştir. Devamında belirlenen temalar doğrultusunda özetleme ve yorumlama yoluna gidilmiştir. Yapılan yorumlamalar neticesinde elde edilen veriler kategorilerine göre kodlanarak çalışmaya devam edilmiştir.

Görüşmeler sırasında katılımcılara okul ve kişi isimlerinin gizli kalacağı taahhüdü verildiğinden, katılımcıların isimleri kodlanmıştır.

Araştırmada görüşme gerçekleştirilen ve muhakkik olarak görev alan okul müdürleri: M1, M2, M3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcıların görüşleri doğrultusunda araştırmanın bulguları ve elde edilen bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Muhakkik Olarak Görevlendirilen Okul Müdürlerinin Görev Emirleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların araştırmada, “Soruşturma emrinin verildiği “Olur” un içeriği ile ilgili ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusuna verdikleri cevaplar; “Anlaşılır”, “Konusu suç olmayan olaylara soruşturma Olur’u alınması” ve “Dosyanın yeterliliği” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 2’te muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin görev emirleri ile ilgili elde edilen bulgulara dair alt kategorilere ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Görev Emirleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Alt Kategoriler	f
Anlaşılabilirlik	8
Konusu suç olmayan olaylara soruşturma Olur’u alınması	3
Dosyanın yeterliliği	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan kendilerine tebliğ edilen görev emirleriyle ilgili dosyaların anlaşılabilirliği ile ilgili 8 kişi olumlu görüş bildirirken, 4 katılımcı ise dosyaların anlaşılır olduğu görüşüne katılmadığını belirtmektedir. Diğer bir alt kategori olan, konusu suç olmayan olaylara soruşturma Olur’u alınmasıyla ilgili katılımcılardan 4’ü olumsuz görüş bildirerek, konusu suç olmamasına rağmen soruşturma açıldığı yönünde görüş bildirmektedir. Üçüncü alt kategoride dosyanın yetersiz olduğuna dair katılımcılardan 2’si görüş bildirmiştir.

Katılımcıların Anlaşılabilirlik Alt Kategorisine İlişkin Görüşleri

Çalışmada muhakkik olarak görev yapan okul müdürlerinden “anlaşılabilirlik” alt kategorisiyle ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir (Tablo 2). Bu alt kategori ile ilgili 8 okul müdürünün görüşü tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin görev emirleri ile ilgili elde edilen bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

–“Bazen gelen dosyalarda belirtilen konuların suç mu değil mi noktasında çok tereddütte düşüyoruz. Tabii yine de inceleme/soruşturma işlemi yapıyoruz, ancak sonuçtan bir şey çıkmıyor. Vē gereksiz zaman ve enerji kaybına sebep oluyor”(M4).

–“Bazı “Olur” tebliğlerinde birden fazla iddia birlikte yer alıyor. Bu iddiaların kısmen suç teşkil ettiğini bazı iddiaların ise, belki de ne eklersem kardır mantığıyla, suç teşkil etmeyen, rutin işlemler bile şikâyet konusu oluyor ve dosyaya ekleniliyor” (M9).

Muhakkik olarak görev yapan okul müdürlerinin temel dayanak noktaları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’dur. Yukarıda görüşlerini aktardığımız bazı okul müdürleri muhakkiklik görevleri sırasında 657 sayılı yasaya göre suç olmayan hususların İnceleme/soruşturma dosyalarında yer almasının gereksiz yere zaman kaybına ve boşa harcanmış emeğe neden olduğunu dile getirmiştir. Dile getirilen bu olumsuz hususların önüne geçmek için şikâyet dilekçelerinin iyi tahlil edilerek, dilekçelerde konusu suç olan olayların araştırılması yönünde “Olur” çıkarılabilir.

Katılımcıların Dosyanın Yeterliliği Alt Kategorisine İlişkin Görüşleri

Araştırmada muhakkiklik görevi gerçekleştiren okul müdürlerinden 2’si tebliğde bulunulan inceleme/soruşturma dosyasının yeterli olmadığı görüşünü bildirmiştir. Katılımcılardan 10’u dosya yeterliliği hususunda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Muhakkik Olarak Görevlendirilen Okul Müdürlerinin Bilgi, Belge ve Delillere Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Problemlerle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmada katılımcılara “Yürüttüğünüz soruşturmalar ile ilgili bilgi ve belge toplama konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda “Bilgi ve Belgelere Ulaşmada Sorun Olması”, “Kamera Kayıtlarına Ulaşamama”, “Belge Oluşturulmaması ve Arşivlenmemesi” alt kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 3’te muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin bilgi, belge ve delillere ulaşma aşamasında karşılaşılan problemlerle ilgili elde edilen bulgulara dair alt kategorilere ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 3. Bilgi, Belge ve Delillere Ulaşma Aşamasıyla İlgili Alt Kategorilerle İlgili Bulgular.

Alt Kategoriler	f
Kamera Kayıtlarına Ulaşamama	10
Bilgi ve Belgelere Ulaşmada Sorun Olması	4
Belge Oluşturulmaması ve Arşivlenmemesi	3

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların bilgi, belge ve delillere ulaşma aşamasıyla ilgili alt kategorilerden “Bilgi ve Belgelere Ulaşmada Sorun Olması” hususuyla ilgili 4 muhakkik olumsuz görüş bildirmiştir. “Kamera Kayıtlarına Ulaşamama” alt kategorisinde 10 katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Diğer bir alt kategori olan “Belge Oluşturulmaması ve Arşivlenmemesi” probleminde 7 muhakkiklik görevi icra eden okul müdürü görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere muhakkik olarak görev yapan okul müdürlerinin önemli bir kısmı inceleme/ soruşturmanın sağlıklı yürütülmesi ve doğru sonuçlara ulaşma noktasında bilgi ve belgelere, delillere ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir:

–“okullarımız genel olarak bilgi ve belge vermede sıkıntı çıkarmıyor. Ama idarecilerin değişmesi, konunun kendisine de dokunabileceği kaygısı sebebiyle, bazen sıkıntı yaşadığımız durumlar oluyor. Özel kurumlarda ise bu durum genelde çok sıkıntılıdır. Sık sık personel değişiyor, arşivleme kaygısı pek olmuyor. Bu sebeple ya belge sunulamıyor ya da çok geç veriliyor”(M10).

Yukarıda Tablo 3’te ikinci alt kategoride “Kamera Kayıtlarına Ulaşamama” hususuyla ilgili 10 katılımcı olumsuz görüş bildirmektedir. Teknolojinin hayatımızda önemli bir yer edindiği bu dönemde Görüntülü Güvenlik Kayıt Sistemleri son derece önem arz etmekte ve nerdeyse yoruma ihtiyaç duyulmayacak şekilde deliller sunabilmekteyken, bilgi elde etmede bu kadar önemli bir aracın teknolojik alt yapı ya da ilgisizlik nedeniyle yeterli düzeyde verimli kullanılamamakta olduğu, görüşmeciler tarafından dile getirilmektedir:

–“...kuruma gittiğimizde kamera kayıtlarını incelemek istediğimizi söylediğimizde, kamera kayıtlarının belli bir süre kayıt aldığı, dolayısıyla eski kayıtların silindiğini söylüyorlar”(M1, M2, M4, M5, M6,M8,M12).

–“dosyalarımızda kamera kayıtlarıyla ilgili görüntüleri incelememiz gerektiğinde, soruşturma sürecinin uzun sürmesi nedeniyle genelde bu kayıtlara ulaşamıyoruz”(M3,M4, M5,M8,M11).

Tablo 3’te yer verdiğimiz üçüncü alt kategori ise “Belge Oluşturulmaması ve Arşivlenmemesi” hususu olarak karşımıza çıkmaktadır. Muhakkiklik görevini icra eden okul müdürlerinden 3 kişi, bu konuyla ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. Konu hakkında arşivleme konusunda kurumların sıkıntılı olduğu, gerekli belgelerin arşivlenmediği veya arşiv süresiyle ilgili birtakım sıkıntılar olduğu dile getirilmiştir. Aynı konuda kurumların bünyesinde düzenli arşivlerin olmadığı ve arşivlenmesi gereken belgelerin belli bir arşiv dosyalama sistemine bağlı kalmadan rastgele yapıldığı yönünde görüş bildirilmiştir. Görüştüğümüz okul müdürlerinden M5 ve M6 (kayıt altına alınmaması uyarısı ile) bazı kurumların arşivde ya da dosyalama sisteminde belge bulundurmadıkları ve inceleme/soruşturma açıldıktan sonra belge düzenleye çalışıldığı yönünde kanaate vardıklarını bildirmiştir.

Muhakkik Olarak Görevlendirilen Okul Müdürlerinin İfadelerin Alınmasında Karşılaşılan Problemlerle İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmada katılımcılara “Yürüttüğünüz soruşturmalar ile ilgili ifadelerin alınması konusunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin tamamı ifadelerin alınmasıyla ilgili görüş bildirmişleridir. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

–“Öncelikle ifadelerini aldığımız kişilere, olayla ilgimizin olmadığını ve tamamen tarafsız hareket edeceğimizi ve yasalar doğrultusunda bir sonuca varacağımızı söylüyoruz. Bunu söylediğimizde ifade verenler daha rahat davranmaya ve olayları anlatmaya başlıyorlar”(M7).

–“İfadesini alacağımız kişilerin rahat hareket etmesi için tarafsız olduğumuzu ve kimseyi kayırmak için burada olmadığını söylüyoruz. Onların baskı hissetmesi sağlayacak davranışlardan kaçınıyoruz”(M10).

–“İfadesine başvurduğumuz kişi öğretmen ya da memursa, bildiklerini anlatma konusunda tereddüt geçirdiklerini düşünüyorum. Çünkü tarafsız olup olamayacağımızı sorgulayabiliyorlar”(M5).

Yukarıda belirtilen görüşlerden de anlaşılacağı üzere muhakkiklerin ifade alırken bazı sorunlarla karşılaştığı ve ifadesine başvuru alanların genel olarak muhakkiklerin tarafsızlığı, hukuki kurallar doğrultusunda rapor oluşturup oluşturamayacağı konusunda bazı şüphelere sahip olabileceği ortaya çıkmaktadır. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürleri yaptıkları görüşmelerde, ifadelerin alınması sırasında tarafsız hareket edeceklerini açıklamak durumunda kaldıklarını dile getirmiştir. Okul müdürleri ifadelerine başvurdukları kişilerin güvenlerini kazanmak zorunda olduklarını belirtmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak Ayvaz (2017) şunları aktarmaktadır:

Soruşturmalar sırasında, iletişim kurulan kişilerin görülen kusurlarını düzeltmek için müdahalede bulunulmamalı, mesleki normlara uymayan hareketlerin düzeltilmesi amacıyla da olsa tartışmaya girilmemeli, bu tür davranışların şikâyetçi ve sanıklara itiraz hakkı doğuracağı unutulmamalıdır. Soruşturmacılar, soruşturma yaptığı kişiyle tartışmamaya özen göstermelidir (MEB, 2006; Ünal, 2006).

Katılımcıların dile getirdikleri konulardan biri de küçük yaşta bulunan öğrencilerin ifadelerine başvurulurken yaşanan sorunlardır.

Okullarda öğrencilerin ifadelerine başvurulurken dikkat edilmesi gereken durumlar söz konusudur. Öğrencilerin ifadelerine başvurulurken Rehberlik Öğretmeninin hazır bulunması gerekmektedir. Bunun yanında küçük yaşta öğrenciler soruşturma konusu olan olayı unutabilmektedirler. Küçük yaşta öğrencilerin ifadelerine başvurulurken öğrencinin psikolojik durumu dikkate alınmalı, ifadeye hazır olup olmadığı belirlenmelidir.

Muhakkik Olarak Görevlendirilen Okul Müdürlerinin Görevin Sonuçlandırılmasında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Elde Edilen Bulgular

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmelerinde “Soruşturmanın tamamlanması ve rapor sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusunun verilen yanıtlar alt kategorilere ayrılarak detaylandırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda “mevzuatta karşılığının olmaması” ve “olayın yorumlanarak uygun bir maddeye dayandırılması” ve “raporun sunulması” alt kategorilerine ayrılmıştır.

Tablo 4'te muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin görevin sonuçlandırılmasında karşılaştıkları sorunlarla ilgili elde edilen bulgulara dair alt kategorilere ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Görevin Sonuçlandırılmasında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Elde Edilen Bulgular

Alt Kategoriler	f
Mevzuatta karşılığının olmaması	4
Raporun sunulması	2

Tablo 4 incelendiğinde Soruşturmanın tamamlanması ve rapor sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Sorusuna verilen cevaplardan “mevzuatta karşılığının olmaması” alt kategorisine katılımcılardan 4 kişi görüş bildirmiştir. “Raporun sunulması” alt kategorisinde ise 2 kişi görüş bildirmiştir.

Muhakkik Olarak Görev Yapan Okul Müdürlerinin Mevzuatta Karşılığının Olmaması Alt Kategorisine Dair Görüşleri

Katılımcılardan 4 kişi bu kategoriyle ilgili görüş bildirerek, inceleme/soruşturma dosyalarında ortaya çıkan konuların mevzuatta karşılığına rastlayamadıklarını, dolayısıyla bu durumun yapılan işlemle ilgili önemli bir sorun oluşturduğunu dile getirmiştir:

– “... daha önce farklı kanunlar doğrultusunda raporlar oluşturulurdu ve gerekli tekliflerde bulunurduk. Ama şimdi sadece 657'nin 125. Maddesine göre teklifte bulunuyoruz. Ama birbirine uymuyor. Ne yapıyoruz dersiniz. Bir maddesine uyduruyoruz. ...” (M7).

– “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu bildiğiniz gibi genel yani tüm memurlara yönelik. Ama biz okulu, öğrenciyi, araç gereci, veliyi konuşuyoruz. Milli eğitime uymuyor. Eğitim konusunda özel kanun olmalı...” (M11).

– “Yaptığımız soruşturmalarda bazen öyle durumlar oluyor ki, karşılığında ne ceza önerceğiniz ve ya hangi maddeye uyduracağınız tamamen sizin yorumunuza kalıyor. Yani bir olayla ilgili ben “kınama” önerirken; siz “aylıktan kesme” önerebilirsiniz” (M3).

– “... daha önce yaptığımız soruşturmalarda 1702 ve 4357'ye göre karar veriyorduk. Şimdi sadece 657 tek başına yeterli gelmiyor” (M8).

Muhakkik Olarak Görev Yapan Okul Müdürlerinin Raporun Sunulması Alt Kategorisine Dair Görüşleri

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda inceleme/soruşturma raporları Bakanlık tarafından yayımlanan denetim rehberlerinde izah edilmiştir. Genel olarak giriş, soruşturma konusu, soruşturma, tahlil ve münakaşa, sonuç ve teklifler, dizi pusulası ve ekler bölümlerinden oluşan rapor muhakkikler tarafından hazırlanarak Millî Eğitim Müdürlüklerine teslim edilir.

Muhakkik olarak görev yapan okul müdürlerimizden 2 kişi rapor sunulması aşamasıyla ilgili görüş bildirmiştir:

– “ben dosyayı tamamlıyorum ve raporumu ilçeye sunuyorum. Peşimden arıyorlar ve çeşitli düzeltmeler istiyorlar... Genellikle şekil bakımından düzeltmeler, bazen de önerilen cezalarda uygun bulmama durumları oluyor” (M12).

–“genelde bir soruşturmada iki muhakkik oluruz. Dosya tamamlandı rapor tesliminde dört nüsha hazırlıyoruz. Çok fazla kırtasiye oluşuyor. Ama milli eğitim bunu da bize yıkıyor”(M4).

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinden yukarıda aktardığımız görüşlerle birlikte raporların makama sunulması aşamasında herhangi bir sorun yaşamadığı yönünde görüş bildiren katılımcılar da olmuştur. Genel olarak raporların zaman alması, dosyaların hazırlanması sırasında oluşan kırtasiye ve bunun maliyeti ortak dile getirilen hususlar olmuştur.

Katılımcıların dile getirdikleri diğer bir husus muhakkiklik görevinin hukuki bir süreç olmasıyla ilgilidir. Hukuk bilgisine vakıf olmayan okul müdürleri ilk görevlendirmelerde zorlandıklarını dile getirmişlerdir:

–“... Ben herhangi bir eğitim almadan muhakkik olarak görevlendirildim. İlk görevimde çok zorlandım, ama birkaç görevden sonra konu hakkında detayları iyice öğrenmiş oldum”(M7).

–“biz hukukçu değiliz, öğretmenlik okuduk. Soruşturmalarda öyle görevler geliyor ki avukatları bile zorlayan durumlarla karşılaşılıyor. Bu konuda hukuk bilgisini de içeren yeterli bir eğitimden geçmeliyiz”(M2).

Mevzuattın yorumlanması, yaşanan bir olayda gerçekleştirilen bir fiilin hangi cezai yaptırım gerektirdiği, hangi kanunun hangi maddesine göre teklifte bulunulması gerektiği hususlarının kapsamlı bir eğitimle okul müdürlerine verildikten sonra yapılan muhakkiklik görevlendirmelerinin yerinde olacağı yönünde görüşler aktarılmıştır.

Muhakkiklik Görevini Yapan Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Bu çalışmada katılımcılarının “Muhakkiklik yapan okul müdürlerinin bu görevi yaparken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda alt kategoriler oluşturularak bulgular sınıflandırılmıştır. Çalışma kapsamında “Muhakkiklik Eğitimi”, “Uzmanlaşma” ve “Muhakkiklere Ödenek Sağlanması” alt kategorileri oluşturulmuştur.

Aşağıda Tablo 5’te muhakkiklik görevi yapan okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili getirilen çözüm önerileri alt kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir.

Tablo 5. Muhakkiklik Görevini Yapan Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Kategoriler	f
Muhakkiklere Ödenek Sağlanması Muhakkiklik eğitimi	12
Muhakkiklik eğitimi Uzmanlaşma	10
Uzmanlaşma	8

Katılımcıların Tablo 5’te muhakkiklik görevi yapan okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili getirilen çözüm önerileri alt kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde değerleriyle incelendiğinde “muhakkiklik eğitimi” alt kategorisinde 10 görüşmeye katılan okul müdürünün görüş bildirdiği görülmektedir.

Muhakkiklik görevi yapan okul müdürlerini “uzmanlaşma” alt kategorisine 8 kişiyle görüş bildirerek çözüm önerisinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Görüşmelere katılan okul müdürlerinin tamamı 12 “muhakkiklere ödenek sağlanması” alt kategorisinde görüş bildirdiği görülmektedir:

–“İnceleme/Soruşturma dosyalarını genellikle gidip ilçeden elden teslim alıyoruz. Ondan sonra dosya üzerinde çalışıyoruz. Tabi bu esnada okul işleri ikinci planda kalıyor. Sonra bunun olay yerinde devam eden çalışması var ki, bazen ilçeye en uzak okuldaki bir olaya gidebiliyorsunuz 40-50 km git gel, ciddi zaman kaybı ve cebimizden giden maliyeti var. Ekstra bir ücret olmasa bile, masraflarımızın karşılanması lazım” (M5).

–“ Çok uzak okullara gidip soruşturma yürüttüğümüz durumlar oluyor. Yol giderleri, yemek giderleri hep bizden gidiyor. Muhakkiklere her dosya için belirli bir ücret ödenmelidir. Mesela görevlendirilen okul müdürüne dosya başına 10 saat ek ders ücreti tahakkuk edilebilir”(M12).

–“Şahsen bir soruşturma yürüttüğümde çok yoruluyorum. Diyelim ki bir ay sürdü. O ay boyunca hem maddi hem de manevi anlamda ciddi bir şekilde yıpranıyordum desem, abartmış olmam”(M2)

Muhakkik Olarak Görev Yapan Okul Müdürlerinin Muhakkiklik Eğitimi Alt Kategorisine Ait Görüşleri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden 10 kişi muhakkiklik eğitimi konusunda çözüm önerisi sunmuştur. Katılımcıların muhakkiklik görevini yaparken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak getirdikleri çözüm önerilerinden “muhakkiklik eğitimi” alt kategorisinde görüş bildiren okul müdürleri, muhakkiklik eğitimlerinin uygulamalı bir şekilde ve örnek bir olaydan hareketle uygulamanın yapılması gerektiği hususunda birleşmektedir. Benzer şekilde katılımcılar düzenlenen muhakkiklik kurslarının kalabalık olmasıyla ilgili olumsuz görüş bildirerek, düzenlenecek eğitimlerin küçük gruplarla uygulamalı bir şekilde yapılması önerisinde bulunmuştur:

–“okul müdürü olarak atandığım yıl muhakkiklik kursu aldım. Çok uzaktan gidiyordum kursa yorgun oluyordum. Kurs esnasında bir şeyler öğreniyorduk ama kalabalık bir kurs olduğu için de, daha sonra uçup gidiyordu bilgiler. Kursun uygulamalı olması gerekiyor” (M4).

–“... Ben muhakkiklik eğitimi aldım. Bir müfettiş kursu veriyordu ve bir hafta boyunca 70-80 kişi hocanın anlamlarını dinledik, teorik eğitim pek işe yaramıyor, onunla birlikte pratikte yapmalıyız bence ...”(M8).

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin bir diğer önerisi de muhakkiklik eğitimlerinin belli periyotlarla yenilenmesi ve güncellenen mevzuat doğrultusunda bu eğitimlerin planlanması olmuştur. Muhakkiklik eğitimlerinin belli periyotlarla yenilenmesi hususu konuyla ilgili önerilen önemli çözüm önerilerinden biri olmuştur.

Muhakkik Olarak Görev Yapan Okul Müdürlerinin Uzmanlaşma Alt Kategorisine Ait Görüşleri

Yukarıda Tablo 5’te, muhakkiklik görevi yapan okul müdürlerinin “uzmanlaşma” alt kategorisine 8 kişiyle görüş bildirerek çözüm önerisinde bulunduğu tespiti yapılmıştı.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinden oluşan katılımcılar genel olarak muhakkiklik göreviyle ilgili olarak görevlendirilen kişilerin alanda uzman olması gerektiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar inceleme soruşturma işlemlerinin konunun uzmanı olarak gördükleri Maarif Müfettişleri aracılığıyla yerine getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar bu konuların hukuki olduğunu ve avukatların ya da hukukçulardan oluşan bir ekip aracılığıyla çözülmesi gerektiğini, bazı katılımcılar ise okul müdürleri içinden il ve ilçe merkezlerinde deneyimli bir ekip kurularak ve konuyla ilgili eğitimleri güncel tutularak, inceleme soruşturma görevlerinin bu ekip aracılığıyla yerine getirilmesi önerisinde bulunmuştur:

– “*Milli eğitim bize bu görevi veriyor ama aslında bu görevin bu alanda uzman kişilere verilmesi gerekir, ben böyle düşünüyorum. Bu konuda aklıma tabi Maarif Müfettişleri geliyor*”(M7).

– “*Muhakkiklik görevinin okul müdürlerine bu haliyle verilmesini doğru bulmuyorum. Birincisi bizim görevimiz eğitim öğretim faaliyetleri ve eğitim öğretimin aksamaması için alınacak önlemler, planlamalar ve denetimlerdir. İkincisi bu görev, öyle basit bir görev değildir. Bir hukukçu gibi hareket etmelisiniz. Yasal düzenlemeleri iyi takip etmeli ve doğru kararlar vermelisiniz. Yoksa vebali büyüktür. Bunun için ya Bakanlığımız bu işlemleri yürütecek uzman bir ekip oluşturacak ya da müfettişlerimiz bu konuları tamamıyla üstlenecekler*”(M10).

– “*Okul müdürlerinin muhakkiklik görevi yapısıyla ilgili başka bir çözüm yoksa okul müdürlerinin tamamı yerine belli bir deneyime sahip okul müdürleri içinden her ilçede bir ekip kurularak ve eğitimleri tam verilerek bu kişiler aracılığıyla bu işlemler yapılmalıdır*”(M8).

– “*Benim fikrim, okullarda ya da il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde konusu suç olan olayların yaşanması durumunda, bu olayların avukatlar aracılığıyla soruşturulması gerekir*”(M3).

Muhakkik Olarak Görev Yapan Okul Müdürlerinin Muhakkiklere Ödenek Sağlanması Alt Kategorisine Ait Görüşleri

Tablo 5’in incelenmesinde “Muhakkiklik yapan okul müdürlerinin bu görevi yaparken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?” sorusuna katılımcıların yüzde yüzü katılım sağlayarak görüş bildirmiştir:

– “*İnceleme/Soruşturma dosyalarını genellikle gidip ilçeden elden teslim alıyoruz. Ondan sonra dosya üzerinde çalışıyoruz. Tabi bu esnada okul işleri ikinci planda kalıyor. Sonra bunun olay yerinde devam eden çalışması var ki, bazen ilçeye en uzak okuldaki bir olaya gidebiliyorsunuz 40-50 km git gel, ciddi zaman kaybı ve cebimizden giden maliyeti var. Ekstra bir ücret olmasa bile, masraflarımızın karşılanması lazım*”(M5).

Muhakkik olarak görev yapan okul müdürleri, soruşturma esnasında ulaşım, beslenme vb. gibi giderleri olduğu hususlarında ortak görüşte birleşmektedir. Verilen muhakkiklik görevleriyle ilgili bir ödenek sağlanması gerektiği, görüşme gerçekleştirdiğimiz tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Sonuçta muhakkik olarak görev yapan okul müdürleri, yaptıkları inceleme/soruşturmalarla ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. Genel olarak okul müdürlerinin alınacak nitelikli bir eğitimden

sonra görev verilmesi ve eğitimlerin değişen mevzuat doğrultusunda yenilenmesi yönünde çözüm önerisinde buldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinden oluşan araştırma katılımcıları inceleme ve soruşturmaların uzmanlık gerektiren bir çalışma olduğunu belirterek uzman kişilerce bu görevin yerine getirilmesi gerektiği hususu üzerinde durmuştur. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerine ödenek sağlanması hususu tüm katılımcılar tarafından dile getirin bir durum olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri ile ilgili ortaya çıkan sorunları belirlemek için yapılmıştır. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin bu görevlerini icra ederken yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümüyle ilgili katılımcıların önerileri ortaya konulmuştur.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin göreve ilişkin emrin alınması alt problemiyle ilgili olarak, şikâyetlerin tam olarak dosyaya yansıtılmaması ya da eksik yansıtılması sorununun çok sık karşılaşılan bir problem olmamakla birlikte muhakkiklerin karşılaştığı sorunlar arasında yer almaktadır. Şikâyetlerin inceleme/soruşturma olurunda net ifade edilememesi, olur içeriğinin net ve açık olmaması İlköğretim Müfettişlerinin Disiplin Soruşturması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmada Beyhan (2008) tarafından ortaya konulmuştur.

Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin muhakkiklik görevleri sırasında 657 sayılı yasaya göre suç olmayan hususların inceleme/soruşturma dosyalarında yer almasının gereksiz yere zaman kaybı ve boşa harcanmış emeğe neden olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılar kendilerine ilk defa görev verildiğinde heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Akan (2016), daha önce inceleme/soruşturma görevi yapmamış öğretim üyelerinin, ilk kez görev tebliğinde, bu görevi nasıl yapacakları yönünde paniğe kapıldıklarını ve bu panikle öğretim üyelerinin kaçma eylemine yöneldiğini ve buna bağlı olarak stres yaşadıklarını belirtmektedir.

Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmesinde bilgi ve belgeye ulaşılmasıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır. Okul müdürleri bilgi ve belgelere ulaşmada sorun yaşadığını, kamera kayıtlarına ulaşmadığını belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak belge oluşturulmaması ya da arşivlenmemesiyle ilgili olarak sorun yaşandığı belirtilmektedir. Genel olarak muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin bilgi ve belgelere ulaşmada sorunlarla karşılaştığı ifade edilmektedir.

İfadesine başvuru alanları genel olarak muhakkiklerin tarafsızlığı, hukuki kurallar doğrultusunda rapor oluşturup oluşturamayacağı konusunda bazı şüphelere sahip olmasından dolayı, ifade verecek kişide güven uyandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Küçük yaşta olan öğrencilerin ifadelerine rehber öğretmen nezaretinde alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İnceleme/soruşturmalara konu olan olayların, ilgili mevzuatta bir karşılığının olmaması sebebiyle muhakkiklerin görevleri esnasında bazı olayları kanunla ilişkilendiremedikleri sonucuna varılmaktadır. Beyhan (2008) tarafından yapılan çalışmada, "fiilin tam karşılığının yasaların cezayı öngören maddelerinde

yer almaması isabetli teklifte bulunulmasını güçleştirmektedir” sonucuna vardığı görülmektedir. Okul müdürlerinin mevzuatı yorumlama ve fiillerin cezai yaptırım karşılıkları ile teklifte bulunulacak kanun maddesinin doğru seçiminde yeterli hukuki bilgiye sahip olmadığı sonucuna varılmaktadır.

İnceleme/soruşturma dosyalarının raporlaştırılması zaman kaybına ve kırtasiye maliyetinin oluşmasına neden olmaktadır. Bu bulgunun Özmen ve Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmadaki, evrakların çokluğu ve incelemesinin zaman aldığı bulgusuyla benzer sonuç ortaya koymaktadır. İnceleme/soruşturmaların zaman alması ve iş yükü oluşturması bulgusu Akan’ın (2016) araştırmasında da yer almıştır.

Muhakkiklik eğitimlerinin uygulamalı bir şekilde ve örnek bir olaydan hareketle uygulamalı yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Dal’ın (2019) çalışmasında eğitim alan muhakkiklerin kendilerini yeterli bulmadıkları bulgusu da verilecek eğitimin nitelikli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sabancı ve Akcan’ın (2019) çalışmasında da okul müdürlerinin görevleriyle ilgili temel bilgi ve becerilere yönelik, uygulamalı eğitim almaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerine muhakkiklik eğitimi verildikten sonra bu görevlendirmelerin yapılması ve eğitimlerin belli periyotlarla tekrarlanması gerekmektedir. Dal (2019), Okul müdürlerinin kendilerine verilen kısa süreli eğitimlerin bu derece hukuki uzmanlık gerektiren bir iş için yeterli olmadığını ve netice olarak kendilerini yeterli görmediklerini ifade ettiğini belirtmektedir.

Araştırmada dikkat çeken önemli bir sonuç muhakkiklere ödenek sağlanması yönündeki görüşlerdir. Bu konuda katılımcıların tamamı muhakkiklik görevi ile görevlendirilen okul müdürlerine ödenek sağlanması gerektiğini ve bunun ek ders ücreti olarak, örneğin 10 saatlik ek ders saati olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayvaz’ın (2017) muhakkiklik yapan okul müdürlerine ek ders ücreti ödenmesi gerektiği bulgusu ile DAL’ın (2019) çalışmasında elde ettiği, muhakkiklere ödenek ödenmesi gerektiği bulgusu benzer nitelik taşımaktadır.

Çalışma neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunma kanaatine varılmıştır:

1. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerine yapılacak görev tebliğlerinin anlaşılır ve net olması, dosyaların tam olması gerekmektedir.
2. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde incele/soruşturma komisyonları kurulmalı ve bu komisyonların yapılan şikâyetleri incelemesinden sonra, konusu suç olan dosyalarla ilgili görevlendirme yapılmalıdır.
3. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin bu görevlerini tarafsız bir şekilde mevzuatta uygun yerine getirmeleri gerekmektedir.
4. Okul yöneticilerinin nitelikli ve belli sürelerle yenilenen eğitimlerle donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir.
5. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin, bu görevlerini yerine getirebilecekleri kadar süreyle görevli izinli sayılmaları gerekmektedir.
6. Muhakkik olarak görevlendirilen okul müdürlerinin, bu görevlerine karşılık belli bir ücret verilmelidir.

- Akan, D. (2016). Akademisyenlerin inceleme soruşturma görev zorluklarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 212-226. <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/183490>
- Ayvaz, M. (2017). *Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Arıca, M.N. (2006). *Memur suçları ve soruşturması*. Arıca Yayınları.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma-yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A. Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Yargı Matbaası.
- Başköy, S. (2006). *Memurlar ve diğer kamu görevlilerinin yargılanması hakkında kanunun uygulanması*. Anıl Matbaası.
- Beyhan, A. (2008). İlköğretim müfettişlerinin disiplin soruşturması sürecinde karşılaştıkları sorunlar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Bilirkişilik Yönetmeliği, (2017, 3 Ağustos). Resmî Gazete (30143). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170803-2.htm>
- Ceza Muhakemesi Kanunu. (2004, 17 Aralık). Resmî Gazete (25673). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5271.pdf>
- Creswell, John W., (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün – S. B. Demir, Çev. Ed; 3. baskı). Siyasal Kitapevi.
- Şirin & Dal. S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri (Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu Örneği). *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 215-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/46720/585975>
- Düztepe, H. (2019). *Öğretmen, yönetici ve müfettişlerin okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965, 23 Temmuz). Resmî Gazete (12056). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- Karasar, N., (2009) *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2007). *Disiplin amirleri ve muhakkikler için soruşturma rehberi*. Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB, (2008). *Disiplin amirleri ve muhakkikler için soruşturma rehberi*. Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB, (2022). *İnceleme ve soruşturma ile ön incelemede kullanılacak belge örnekleri*. <https://tkb.meb.gov.tr/www/egitim-mufettisligi-baskanliklari-belge-ornekleri/icerik/193>
- Memurlar ve diğer kamu görevlilerinin yargılanması hakkında kanun, (1999, 4 Aralık). Resmî Gazete (23896). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4483.pdf>
- Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (14574). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz). Resmî Gazete (29072), <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21483/230242>
- Özmen, F. & Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevi yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 92-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47950/606700>
- Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkiliği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1893-1910. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2869>
- Salihoğlu, E. & Demirkol, S. (2005). 4483 sayılı kanun ile memurlar ve diğer kamu görevlilerinin yargılanması öncesi aşamaya ilişkin usul ve işlemler. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Yayıncılık.
- Pınar, İ. (2013). *Disiplin suç ve cezaları ve disiplin hukuku*. Seçkin Yayınları.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2002). *Teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem-A Yayıncılık.
- Türtep, (2019). Okul yönetimi. <https://oys.yesevi.edu.tr/dersIcerikView&dId=squki4iS&dIID=r6adi4iS>
- Türk Ceza Kanunu. (2004, 12 Ekim). Resmî Gazete (25611) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Muhakkik. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. Dilek, M. Er, M. V. Yaşar, M. Sakarya, H. Özcan, Y. Z. & Kaya, T. (2006). *İnceleme soruşturma ve ön inceleme rehberi*. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul yöneticilerinin atanmaları sürecine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri

129

Ali Özdoğan

Özet: Bu araştırmada, okul yöneticilerinin atanmalarında kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla mevcut okul yöneticilerinin görüş düşünce ve önerileri, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak ortaya koyulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görev yapan; farklı sendikalara üye olan ve hiçbir sendikaya üye olmayan toplam 8 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı dokümanlar kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel bir analiz yöntemi olan "içerik analizi"; analiz tekniklerinden ise betimsel analiz ve doküman analizi uygulanmıştır. Katılımcıların görüşleri ışığında, yönetici atamada kullanılacak araçların ve süreçlerin tespitinde farklı düşüncelere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcı yöneticilerin kendi atanma şekillerini destekleyen olumlu yorum yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, okul müdürü, yönetici nitelikleri, eğitim yönetimi, yönetici görevlendirme ve atama.

Opinions of school administrators on the process of appointment of school administrators

Abstract: In this study, it is aimed to evaluate the methods used in the appointment of school administrators. For this purpose, the opinions, thoughts and suggestions of the current school administrators were revealed by using the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 8 school principals working in various districts of Istanbul, members of different unions and non-union members. The data of the study were obtained by using documents based on semi-structured interview form. "Content analysis", which is a qualitative analysis method in the analysis of research data; Among the analysis techniques, descriptive analysis and document analysis were applied. In the light of the opinions of the participants, it was concluded that they had different opinions in determining the tools and processes to be used in the appointment of managers. In the interviews, it was concluded that the participant managers made positive comments supporting their own appointment.

Keywords: School administrators, school principal, administrator qualifications, educational administration, administrator appointment and assignment.

Başvuru/Submitted
7 Ara/Dec 2022

Kabul/Accepted
29 Oca/Jan 2023

Yayın/Published
30 Oca/Jan 2023

Makale Türü
Araştırma /
Research

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/2, 129-145.

Özdoğan, A.(2022)
Okul yöneticilerinin
atanmaları
sürecine ilişkin
okul müdürlerinin
görüşleri, *Okul
Yönetimi* 2(2), 129-145

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Türk Milli Eğitim Sisteminin tartışılan konularından biri olan okul yöneticilerinin görevlendirilmesi, görev ve yetkilerinin tanımsızlığı ve yer değiştirmelerindeki belirsizlikleri onlarca yıldır devam etmektedir. Bu problem, otantik ve mevcut tecrübelerden elde edilen sağlam veriler ışığında düzenlenmiş eğitim yönetimi sisteminin olmayışıdır (Üstün ve Bayar, 2017).

130

Yönetim; yönetilmesi istenen yapının veya oluşumun, kuruluş amaçlarına uygun olarak, sevk ve idare etmektir (Dayıoğlu, 2015). Bilim, aynı zamanda da sanat olan yönetim, kurumun hedefleri doğrultusunda mevcut girdileri en karlı biçimde kullanarak verimli bir çıktıya dönüştürür (Erdoğan, 2008). Yönetici ise, örgütsel amaçlara uygun olarak örgütsel yapıyı oluşturmak, gerekli teknolojiyi seçmek, kaynakları sağlamak, görevini başarıya ulaştırmak için uygun bileşenleri kurmaya çalışarak, bütünleştirme ve düzenleme uğraşlarını sürdüren kişidir (Türkel, 1981). Eğitim yönetimi; eğitim-öğretim kurumlarının esas hedeflerini gerçekleştirmek için maddi kaynakları ve insan kaynaklarını (öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli, çeşitli STK'lar vb.) en verimli şekilde, eş zamanlı olarak tanımlayabilir; bu yüzden eğitim yönetimi okullar için büyük öneme sahiptir. Eğitim yönetimi, yönetim olgusunun eğitim kurumlarındaki tezahürü olarak ifade edilebilir (Balcı, 2005). Eğitimde esas olan icraatın, verimli çalışmaların ve aktivitelerin okulda yapılmasıdır. Bu sebeple okul, eğitim-öğretimin en önemli unsurlarındandır (Aytaç, 2000).

Alanda yapılan çalışmalarda, eğitim yönetimi kavramı ile okul yönetimi kavramı karıştırılmaktadır. Eğitim kavramı geniş kapsamlıdır ve sosyal bilimlerin içerdiği bütün gelişimlerden etkilenmekte olan disiplinler arası bir bilimdir. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin içindeki uygulamalardan bir tanesidir (Karataş ve ark., 2019; Şişman, 2012; Örnek, 2019). Eğitim yönetiminin okul tarafından uygulanmaya konması, okul yönetimini ortaya çıkarmaktadır (Gürsel, 2003). Okul yönetimi sadece okul düzeyindeki problemlerle (Töremen ve Kolay, 2003) değil aynı zamanda eğitim öğretimi süreci ile de ilgilenir (Üstün ve Gürlek, 2022). Eğitim yönetimi eğitime üst düzeyde yaklaşırken, okul yönetimi ise daha alt düzeyde yaklaşmaktadır (Erdoğan, 2004).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, fiziki yapısını geliştirip koruyacak, ortamda güzel bir çalışma havası oluşturacak, okulun ve çalışanların niteliklerini geliştirecek olan okul yöneticisidir (Oyman ve Turan 2014; Ünal, 2009; Töremen ve Kolay, 2003). Okul yönetiminin işleyişine rehberlik ederek yön veren okul yöneticileri, okulun verimli ve özgün etkinlikler ortaya çıkarmasında, kabiliyetleri ve yetkinlikleri doğrultusunda, okulun gelişimine katkıda bulunur ve okulun amaçlarına ulaşmasında aktif olarak görev alır (Ağaoğlu ve ark., 2012; Balcı, 2005).

Günümüzde okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları yıllar geçtikçe artmakta ve yöneticilerden beklentilerde artış göstermektedir. Okul müdürlerinin her şart ve koşulda okulu yönetebilme kabiliyetine sahip olması beklenmektedir. Bu yüzden iyi bir okul müdürü yetiştirme, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde, atanan okul yöneticisinin yetkinliği önemlidir (Karataş ve Karayaman, 2020). Ancak ülkemizde okul müdürlerinin atamaları ile ilgili birtakım yetersizlikler görülmektedir (Aqdamy, 2016). Okul yöneticisi olacak öğretmenler, müdür veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilirken bazı niteliklere sahip olmaları

gerekir. Bu niteliklerin nasıl ölçüleceğinin ve ölçütlerinin belirlenmesinde bir standardın olması gerekir. Yöneticilerde aranan bu nitelikler, yönetici ataması sırasında ölçütler vasıtasıyla yönetici adayındaki nitelikler değerlendirilmelidir (Dayıoğlu, 2015).

Okul yöneticisi olmak için yapılan yönetici seçme sınavlarının içeriğine bakıldığında, yönetim göreviyle doğrudan alakası olmayan, yönetim kabiliyetini ölçmede yetersiz soruların olması ve konu dağılımında da dengesizliğin olduğu görülmektedir. Asıl olan sınavlarda ölçülen bilgi ve becerilerin davranışa dönüşebilmesidir. Bilmek, bildiği gibi davranmayı gerektirmez. Ezbere dayalı bir konu dağılımı yerine, yorumlanabilir konuların olması gerekmektedir (Balci, 2003; Polat ve Kurtgöz, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticiliğine dair eski yönetmeliklerinde yönetici atamadan söz edilirken, son zamanlardaki yönetmeliklerde, yönetici ataması kavramının yerini yönetici görevlendirmesi almıştır. Bu değişim aslında performansa dayalı bir sistemi, sürekli gelişimi ve değişimi hedefleyen anlayışı göstermektedir (MEB, 2009; MEB, 2010; MEB, 2017). 2017 yılında çıkarılan yönetmelik liyakat esaslı yönetici görevlendirme sistemi açısından değerlendirildiğinde, eğitim yöneticiliği açısından öğretmenlik deneyimine sahip olmaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda üst öğrenime sahip olma, yüksek lisans ve doktora eğitimi almakta, yönetici adaylarını ön plana çıkarmaktadır. Bunların yansira sözlü değerlendirmede mevzuat bilgisi, temsil kabiliyeti, analitik düşünme ve analiz yapabilme yeteneği, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüven ve ikna kabiliyeti, genel kültür bilgisiyle Atatürk ilke ve İnkılap Tarihi alanlarındaki bilgileri ve adayların ödül-ceza geçmişleri de dikkate alınmaktadır (MEB, 2017). Son zamanlarda da okul yöneticilerinin belirlenmesinde sözlü sınav, yazılı sınav ve ek formlar gibi belirleyici unsurlarla yapılan görevlendirmelerde, her uygulama birkaç sene içerisinde farklı yönetmeliklerle değişik uygulamalar denenmiştir.

Genel olarak Türkiye'de okul yöneticilerinden beklenen nitelik ve yetkinlikler ile fiiliyatta yaşanan gerçekler birbiriyle örtüşmemektedir. Beklentiler her ne kadar liyakat sahibi kişilere odaklanılmış, bu yetkinlikteki öğretmenlerin okul yöneticisi olması istenmişse de iş yönetici atama noktasına geldiğinde, bu araştırmada da üzerinde durulduğu gibi iç ve dış baskı gruplarının müdahalesiyle, nepotist ile klientalist bakış açısının ön plana çıkartıldığı, atama ve görevlendirmede "eş, dost ahbab" ilişkisi geçer akçe olarak kabul görmektedir (Karataş, 2022). Okullara yönetici atama ve görevlendirme sürecinde zaman zaman mantık ön plana çıkmakta (bu durumda sınav gibi objektif araçlar kullanılmakta) zaman zaman da duygusal (tarafgirlik) hareket edilmektedir. Bu tutumun yönetici atamada yapılan uygulamalara baktığımızda net bir şekilde görülmektedir (Doğan, 2019).

11 Ocak 2004 tarihindeki yönetmelikle, eğitim kurumu yöneticiliği kariyer basamağı gibi düşünülmüştür (Resmî Gazete, 2004). 13 Nisan 2007 tarihide yönetmelik değiştirilmiş, sınav uygulamasından vazgeçilmiş, kamu yararı ve hizmet gerekleri gözetilerek, aday memurluğu kaldırılmış tüm öğretmenlerin başvurusuna açılmıştır (Resmî Gazete, 2007). 24 Nisan 2008 tarihli yeni yönetmelik ise yönetici değerlendirme formundaki bölümlerden alınan puan üstünlüğü geçerli kabul edilmiştir. 08 Ağustos 2008 tarihinde ve 15 Ekim 2008 tarihinde Resmî Gazete 'de yayınlanan yönetmelik ekinde bulunan "Yönetici

Değerlendirme Formu” alt boyutlarında çeşitli başlıklar yer almış ve bu başlıkların içeriğindeki maddelere puanlar verilmiştir (Resmî Gazete, 2008). 13 Ağustos 2009 tarihinde yönetmelik yeniden düzenlenmiş, daha önce atama ve görevlendirme için belirlenen aday memurluğunun kalkmış olması şeklindeki düzenleme, sistem içinde sorunlara yol açması nedeniyle, öğretmenlikte geçen hizmet süresi en az üç yıl olarak düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 2009). 28 Şubat 2013 tarihinde yapılan yönetmelik değişikliği ile birlikte sınav ile birlikte sözlü mülakat uygulaması birlikte yürütülmeye başlanmıştır. Buna göre, yönetici adayları yazılı sınav puanının yüzde 50’si, sözlü sınav puanının yüzde 30’u ve Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın yüzde 20’si alınarak belirlenen puan neticesinde valilerce atanmaktadır (Resmî Gazete, 2013). Tartışmaların ve dava süreçlerinin devam etmesi üzerine bakanlık yeniden bir yönetmelik düzenlemesi yapmak zorunda kalmıştır. 21/06/2018 tarihinde yeni bir yönetmelik yayımlanmıştır. En son yapılan yönetmelik düzenlemesi ise 5/2/2021 tarihinde gerçekleştirilmiştir (MEB, 2021). Bu yönetmeliğin diğer yönetmeliklerden farkı, okul yöneticiliğine atanacaklarda aranan şartlara eğitim yönetim sertifika programı sahibi olmak (Madde 5) ibaresinin getirilmiş olmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde “Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir.” ifadesine yer vermiştir (Vizyon2023, 2018). Bu ifade doğrultusunda görevde olan okul yöneticilerinin uzmanlaşmalarını sağlamak amacıyla 2019 yılının yaz döneminde MEB tarafından “lider profesyonel yöneticiler” programını başlatmıştır (Kasap, 2019).

Eğitim yönetiminin tartışmalarında, sık sık değişen yönetici atama yönetmeliklerinin, okullara atanan yöneticiler, okullarda başta öğretmenler olmak üzere olumsuz karşılama durumu yaşanmıştır. Okul ikliminde yaşanan bu olumsuz tutum, iç çatışmalara da neden olacak şekilde kendini göstermiştir. Okul yöneticilerinin atanmasıyla ilgili yapılan tartışmalarda, yöneticilerin nasıl yetiştirileceğinden ziyade, yöneticilerin atanma usulleri ve atama işleminin kim veya hangi kurum tarafından gerçekleştirileceği gibi zor ve siyasi güçlerin baskı rolleri gündeme gelmektedir. Okul yöneticilerinin nitelikleri, yetenekleri, değerleri, eğitime ve insana bakış açıları gibi kriterlerin ölçüt olarak dikkate alınmadığı görülmektedir (Aslanargun, 2011).

Bu araştırmada, ‘Okul müdürlerinin, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?’ sorusuna yanıt aramaktadır. Bu amaçla son yıllarda okul yöneticilerinin atanmasına dair usul ve esasları belirleyen yönetmelikler üzerinde yaşanan anlaşmazlıklar, yaşanan karmaşıklıklar, ülkemizde devlet okullarında çalışan okul yöneticilerin görüş ve önerilerinin alınmasına ihtiyaç hasıl olmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji), genel olarak bilinen ancak özü hakkında detaylı ve derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan olgulara daha yakından bakmayı sağlayan bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi derinlemesine, ayrıntılı bilgi, kavrama ve analiz fırsatı sağlarken, aynı zamanda küçük gruplarla çalışma imkânı da sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada okul yöneticilerinin

atama sistemi ve uygulamalarına ilişkin katılımcıların ne düşündükleri, nasıl algıladıkları, nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüş ve önerilerine bütüncül ve derinlemesine ulaşılması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul'un çeşitli ilçelerinde, farklı sendikalara üye ve sendikaya üye olmayan farklı okul türlerinde görev yapan toplam 8 okul müdüründen oluşmaktadır. Görüşme yapılacak okul müdürleri seçilirken kişisel ve mesleki bilgileri değişken olarak belirlenmiştir. Değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum, brans, yöneticilikteki kıdemi, yönetici olduğu okul düzeyi (ilk-orta-lise) ve eğitim durumları ile yöneticiliğe atama usulü ve sendika bilgileridir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmaktır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Kişisel ve Mesleki Bilgiler

Yönetici Kodu	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Branş	Yöneticilik Kıdemi	Mezun Olduğu Okul	Eğitim Durumu	Çalıştığı Okul Türü	Sendika	Atama Türü
M1	E	46	E	Sınıf Öğretmeni	7	E.F.	YL	İlkokul	EğitimSen	Mülakat+Ek form
M2	E	55	E	Türkçe	21	E.F.	L	Ortaokul	TürkEğitimSen	Mülakat
M3	E	36	E	Özel Eğitim	6	E.F.	L	Lise	EğitimBirSen	Sınav+Mülakat
M4	E	63	E	Sınıf Öğretmeni	22	E.E.	ÖL	İlkokul	TürkEğitimSen	Mülakat+Ek form
M5	K	41	E	Çocuk Gelişimi	15	E.F.	YL	Anaokul	EğitimBirSen	Mülakat
M6	E	56	B	Matematik	21	E.F.	L	Ortaokul	Yok	Mülakat+Ek form
M7	E	61	E	Türk Dili ve Edebiyatı	22	F.E.F.	YL	Lise	EğitimSen	Sınav+Mülakat+Ek form
M8	K	48	E	Türkçe	12	E.F.	YL	Ortaokul	EğitimBirSen	Mülakat

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yüz yüze ve çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri dikkate alınarak, alan yazın incelemesi ve alanında uzman akademisyenlerin de görüşleri alınmıştır.

Görüşme formu 4 soru üzerine temellendirilmiştir. Sondaj soruları ile birlikte yönetici atamalarının yöneticiler tarafından değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.

Katılımcıların;

1. Okul yöneticilerinin atamalarında uygulanacak usullere dair görüşleri
2. Yöneticilerin sınav sonuçlarına göre atama ve görevlendirilmesine yönelik görüşleri
3. Yöneticilerin mülakat sonuçlarına göre atama ve görevlendirilmesine yönelik yaptıkları görüşleri
4. Yöneticilerin ek formlara göre atama ve görevlendirilmesine yönelik

görüşleri öğrenilmek üzere sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmamanın verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden betimsel analiz ve doküman analizi uygulanmıştır. Görüşmeler zoom üzerinden yapılmış; sonra bilgisayar ortamında metne dökülmüş, daha sonra sorulara verilen cevaplarda en çok atıf yapılan kelimeler tema ve alt temalara ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel bir analiz yöntemi olan “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli ve dizgesel bir analizidir (Aslan, 2009). Böylece nitel verilerin istatistiksel genellemesi ve analitik genellemesi yapılabilmektedir (Yin, 2017).

Bulgular

Katılımcıların görüş ve düşüncelerinden elde edilen veriler ışığında yapılan analizlerin yer aldığı tablolarda okul yöneticilerinin atanmalarına yönelik 2010-2021 tarihleri arasında uygulanan yöntemlere odaklanılmıştır. Katılımcılar tarafından, yönetici atamada kullanılacak araçların ve süreçlerin tespitinde farklı düşünceler belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin, kendi atama ve görevlendirme usulüne daha destek veren açıklamalarda buldukları görülmektedir.

1. Katılımcıların Okullara Yapılacak Atamalarda Kullanılacak Yönteme Dair Görüşleri

Araştırmaya katılan 8 okul yöneticisinin temalara yapılan atıflara, atıflarda kullanılan ifadelere ve ifadelere yapılan atıf sayılarına yer verilmiş ve tablolaştırılmıştır. Tablo 2’de okul yöneticilerinin görevlendirilme yöntemine dair usuller belirlenmiş ve bu usullerin alt boyutlarına göre görüşlerin tekrarlanma sayıları yer almıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Okul Yöneticilerinin Atamalarında Uygulanacak Usullere Dair Görüşleri

	Adaletli		Kapsayıcı		Güvenilir	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Sınav [27]	5	3	4	7	3	5
Mülakat [20]	2	5	1	3	3	6
Ek Formlar [19]	4	2	4	3	2	4
Süreç içinde [11]	3	-	4	-	4	-

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, yönetici atama ve görevlendirme usulüne yönelik görüşleri incelendiğinde daha çok “sınav” kelimesine atıf yapıldığı; okul yöneticilerinin seçiminin de adil ve güvenilir bir sınavla gerçekleştirilmesine yönelik eğilim olduğu bulunmuştur. Atama usulü *Adaletli*, *Kapsayıcı* ve *Güvenilir* olmak üzere 3 boyutuyla ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin, yapılacak sınavla atanmasına atıfta bulunan katılımcıların [N=27] görüşlerine göre, sınavla atanma adaletlidir fakat sınavlarda soruların kapsamı açısından uygun olmadığını (N=7) düşünenler ile sınavın yönetici seçiminde güvenilir bir araç olmadığına (N=5) dair olumsuz düşünceler ve görüşler bildirilmiştir. Bu olumsuz ifadeler daha çok sınavın geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili endişelerden kaynaklanmaktadır.

Mülakatla atanmaya atıf yapan katılımcılar [N=20], mülakatla ilgili olarak

daha çok olumsuz görüşler içeren ifadeler kullanmışlardır. Mülakat yapılarak okullara yöneticilerin atanmasının adaletli olmayacağı (N=5), kapsayıcılığının düşük olacağı (N=3), güvenilir olmadığı (N=6) ifade edilmiştir.

Katılımcıların atfı yaptığı bir başka görüş [N=11] ise, yönetici olmak isteyen öğretmenlerin belirlenmesinde sürece dayalı ölçme – değerlendirme ve atama kriterlerine uygun bir yöntemin adaletli, kapsayıcı ve güvenilir olacağıdır.

Katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

M2: “Mülakatla müdür ne kadar olunur? Bence olunmaz. Çünkü mülakata gitmeden önce puanlar zaten belli oluyor. Verilen puanlar gerçeği yansıtmıyor.”

M5: “Sınavın olumlu yanı yönetmelikleri okumak ve içerikleri hakkında bilgilenmesi açısından faydalı görüyorum. Mülakatta kişinin bilgi beceri tutum ve davranışlarını incelemek ve gözlemek için ideal fakat mülakatı yapan kişilerin bakış açısına göre değişir.”

M6: “Eskiden müdür olmak isteyen öğretmenler dilekçe ile başvuruda bulunur, ilçe milli eğitim müdürünün isteği ile Kaymakam tarafından görevlendirilirdi. İstekli öğretmenin müfettiş raporlarına bakılır aldığı puanlar ve takdirname belgeleri ile değerlendirilirdi. Bu yöntem daha iyiydi.”

M3: “Yalnızca sınav puanlarıyla atanma durumunda, yöneticilik becerilerinin olup olmadığı anlaşılıyor. İletişim becerileri ve davranış kalıpları sınavlarda anlaşılmaz. Mülakatta ise liyakatten ziyade sendikana, siyasi görüşüne göre puan verilmektedir. Bu daha da büyük sorunlara neden oluyor.”

M1: “Sınavla kazanmak veya yüksek puan almış olmak kişinin iyi idareci olacağı anlamına gelmez. Genelde sınavlardan yüksek puan alan müdürler kalabalık ve merkezi okullara atanırlar. Ama yüksek puan almış olmak kişinin ezberinin iyi olduğunu gösterir, sorun çözme, iletişim gibi becerilere sahip olduğunu garantilemez. Oysaki okul yöneticisinin bu tür sosyal becerilere sahip olması elzemdir.”

M8: “Mülakatla olunca insanların aklına acaba kendi adamlarını mı, referansı olan kişileri mi atayacaklar, diye düşündürür. Ek formlarla atamanın yapılmasında ise öğretmenlere ödül verilmesindeki düzensizlik ve tarafsızlıktan dolayı puanlamada sorun oluyor. Haksız yere başkasının hakkı olan atamalara yerleştirilmekte.”

2. Katılımcıların Okullara Yapılacak Yönetici Atamalarında “Merkezi Sınav” Yöntemine Dair Görüşleri

Okul yöneticilerinin atamalarında merkezi sınav sonuçlarına göre görevlendirilmesi gerektiğine dair görüşler 3 ana tema altında toplanmıştır. Sınavın adaletli olduğu düşünülmeyle birlikte, sınavın içeriği ile ilgili endişeler yaşandığı gözlenmiştir. Sınavın güvenilirliği ise ayrıca ele alınmış ve katılımcıların en çok eleştirdikleri tema olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Yöneticilerin Sınav Sonuçlarına Göre Atama ve Görevlendirilmesine Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Frekans (N)
Adalet	Tarafsız	1
	Herkes için eşit şartlar	1
	Hakkaniyetli	3
	Objektif	1
İçerik	Kapsayıcı	1
	Konu dağılımı	1
	Zorluk derecesi	1
	Soru tipleri	4
Güvenilir	Doğru eleme	4
	Yetersiz kalma	4
	Ezbere dayalı	3

Tablo 3'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin sınavla atanmasına atıf yapan katılımcılara göre sınav adaletli, kapsayıcı ve güvenilirdir. Sınavla yapılan atamaların hakkaniyetli (N=3) olacağını dair atıflarda bulunulmuştur.

Bununla birlikte sınavın adaletli (N=6) olduğunu ifade edenlerle birlikte sınavın güvenilirliği ve geçerliliği açısından olumsuz değerlendirmelerde bulunulmuştur (N=11). Katılımcıların, sınavlara yönelik kullandıkları ifadelerde, sınav içeriği ile ilgili, soru tiplerine (N=4) yönelik olumsuz ifadeler kullanılmıştır. Katılımcılara göre sorular “ezbere dayalı (M.1)”, “Belli branştaki öğretmenlerin lehine (M.5)” olacak şekilde hazırlanmaktadır. Burada sözü edilen, branşları Tarih, Coğrafya ve Atatürk İlke ve İnkılapları olan öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre avantajlı olduğuna; bu durumun da sınavın güvenilirliğini etkilediğine dair görüşlerdir.

Katılımcıların sınavla atanma ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

M.7: “Sınavla yapılan atama adil atamadır. Herkes bilgisi ile bir yere gelir. Fakat ezbere dayalı sorularla bu mümkün değildir. Kimi insanların ezberleri iyidir. Fakat ezberi iyidir diye de iyi yönetici olunmuyor. Sınavlarda farklı bir puanlama sistemi denenmeli ve uygulamada bire bir karşılaşılabilecek sorunları ele alan türden günlük pratikte karşılığı olan sorular sorulmalıdır. Bu durumda en uygun davranış nedir? veya bu sorunu çözmek için yapılması gereken nedir? gibi”

M.3: “Sınavlarda ayırım veya kayırmacılık yapılması zordur. Herkes eşit hakka sahiptir. Bilen yapar bilemeyen ise yapamaz. Politik görüşe göre değişmez, haksızlık olmaz.”

M.6: “Atamaların yapılmasında objektif kriterlerin belirlenmesi zor oluyor ama sınav sonuçlarıyla bu mümkündür. Kim kaç puan aldıysa ona razı olur. Herkes sınavın adaletli olduğunu bilir. Fakat sınav sorularının ve tiplerinin okullara yöneticiyi seçmede yardımcı olacak şekilde olması gerekir. Son yıllarda yapılan sınavlardaki sorular ezbere dayalı ve yöneticide olması gereken beceriyi ve davranışı ölçmüyor. Mesela iletişim becerisinin ölçülmesi sınavla zor olur.”

M.8: “Sınavlarda sorulan mevzuat sorularını bilmek iyi bir yönetici olunacağı anlamına gelmemektedir. Sınav olmalı ama bu tür sorularla değil. Daha kapsayıcı

ve direkt uygulamaya yönelik olmalıdır.”

M.1: “Sınav her ne kadar adaletli gibi gelse de okul yöneticiliği için sadece her zaman değiştirilen yönetmelik maddelerini bilmekle veya sorulduğunda cevaplamakla olmaz. Yöneticilerin sosyal becerilere sahip olması ve bunun da ölçülmesi gerekir. Bu beceriler internetten bulunacak bilgiden çok farklıdır ve önemlidir.”

3. Katılımcıların Okullara Yapılacak Yönetici Atamalarında “Mülakat” Yöntemine Dair Görüşleri

Okul yöneticilerinin atanma ve görevlendirilmelerinde kullanılan yöntemlerinden biri de mülakat yapılarak olmaktadır. Katılımcı okul müdürlerinin görüşlerine göre mülakat mevcut yapımı ile sorunludur ve tartışmalıdır. Mülakat tekniğine yapılan eleştirilerden biri komisyonların oluşturulmasıyla, diğeri seçimlerde kullanılan ölçütlerin belirsizliğidir. Komisyonların oluşturulurken tarafsızlığına dikkat edilmediği, alan uzmanlarından oluşmadığı, siyasi baskı altında karar verdikleri düşünülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Yöneticilerin Mülakat Sonuçlarına Göre Atama ve Görevlendirilmesine Yönelik Yaptıkları Görüşler

Temalar	Alt Temalar	Frekans (N)
Komisyon	Tarafsızlık	4
	Uzmanlık	2
	Homojenlik	1
Ölçüt	Kapsam	4
	Hata payı	1
	Torpil	5
	Siyasi baskı	3
	Sendika	1

Katılımcıların okul yöneticilerinin mülakata bağlı olarak atanmasına dair fikirlerini ifade ettikleri görüşlerin analizinde mülakat komisyonlarının oluşturulmasına (N=7) ve ölçüt (N=13) konusuna dikkat çekilmiştir.

Katılımcılar oluşturulan komisyonlarda görev alan üyelerin tarafsızlık (N=4), uzmanlık (N=2) ve homojenlik (N=1) açılarından düşüncelerini açıklamışlardır.

Mülakatla yapılan atamaların ölçüt boyutu ise adaylara sorulan soruların kapsamlılığı (N=4), sonuçlardaki hata payı (N=1), adam kayırmaca/torpil (N=5), üyelerin üzerindeki siyasi ve dış baskılar (N=3) ile sendika (N=1) alt boyutlarıyla ele alındığı görülmüştür.

Bu duruma göre, komisyon üyelerinin tarafsız olması gerektiğine dikkat çeken ve görüşmelerde bu noktaya değinen katılımcıların komisyon üyelerinin oluşturulmasına yönelik endişelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Komisyon üyelerinin müfettişlerden, alan uzmanı akademisyenlerden ve tecrübeli okul yöneticilerinden oluşturulması gerektiğini söylemişlerdir. Buradan anlaşılacağı gibi okul yöneticileri ilçe ve illerde bulunan Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan şube müdürlerine karşı güvensizlik hissettikleri anlaşılmaktadır. Bir başka açıdan ise yönetici adayları ve okul müdürleri, atama komisyonlarında müfettişlerin, akademisyenlerin ve tecrübeli müdürlerin adaletli ve hakkaniyetli karar vereceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca komisyon üyelerinin teşkil edilmesinde tek bir görüş veya sendikanın değil tüm görüşleri kapsayacak

şekilde oluşturulmasını isteyen ifadelere rastlanılmıştır.

Mülakatlarda yönetici adaylarına sorulan sorulara gönderme yapan katılımcılar (M4, M6, M1, M5) soruların yöneticilikle ilgili olmadığına veya mülakatla atama yapılacaksa adaylara sorulan soruların yöneticinin sosyal becerilerine yönelik olmasının faydalı olacağına işaret etmişlerdir. Yöneticilik yeterliliğine sahip kişilerin de mülakatla fark edilemediği, kısa sürede yapılan görüşmelerin amacına uygun olmayacağına gönderme yapan katılımcılar komisyon üyelerinin seçiminden puanlama sistemine kadar dış baskılara göre şekillendirildiğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılara göre liyakat esas tutulmamakta, adam kayırma ve torpil gibi kriteri sadece bir görüşe mensubiyet ilkesine dayanan ilişkilerle, yönetici atandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca sendikaların bu süreçte listelere ve puanlara müdahale ettiğine dair ifadeler kullanılmıştır.

Katılımcıların mülakatla yönetici atanmasına dair görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

M7: “Herkes biliyor ki mülakat komisyonlarındaki üyeler, belli zihniyette olan kişilerden oluşmaktadır.”

M6: “Son yıllarda sendikanın ciddi bir ağırlığı ve baskısı var atamalar üzerinde. Oysaki herkese eşit sunulan bir hakkın bu şekilde kötüye kullanılarak bir kesime sunulması okullarda oluşturulmaya çalışılan iklimi olumsuz etkilemektedir.”

M1: “Siyasi otorite kimden yanaysa genelde komisyonlarda o şekilde kuruluyor.”

M3: “Komisyon üyeleri üniversitelerdeki eğitim yönetimi hocalarından seçilmeli böylece şaibenin ve haksızlıkların önüne geçilmiş olur.”

M4: “Komisyon üyeleri eskiden olduğu gibi okul aile birliklerinden, öğretmenlerden, sendika temsilcilerinden oluşturulmalı. Böylece haksızlığın önüne geçilmiş olur.”

M2: “Mülakatlarda komisyon üyelerinin ön planda tutması gereken öncelik liyakat olmalı; adamı olan kayırılmamalıdır.”

4. Katılımcıların Okullara Yapılacak Yönetici Atamalarında Ek Form ve Puantaj Yöntemine Dair Görüşleri

Okul yöneticilerinin atanmalarında kullanılan bir başka yöntem olan ve öğretmenin mesleki gelişiminin her aşamasının puanlandığı Ek Form uygulaması da okul müdürleri tarafından eleştiri almış, genel olarak olumsuz ifadeler kullanılmıştır. Ek Formların puanlama ve ölçeklendirmedeki başlıkların, kapsayıcılığı gözetmesi amacıyla yenilenmesi ve zaman sınırı olmadan öğretmenin mesleki gelişimi için gerçekleştirdiği her unsurun puanlamaya dahil edilmesinin uygun olacağı dile getirilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Yöneticilerin Ek Formlara Göre Atama ve Görevlendirilmesine Yönelik Görüşler

Temalar	Alt Temalar	Frekans (N)
Puanlama	Tecrübe	3
	Eğitim	1
	Mesleki ve Kişisel Başarılar	2
Kriterlerin Tespiti	Objektiflik	3
	Manipülasyon	2
	Kapsayıcılık	4

Araştırmaya katılan katılımcıların atama usullerinden biri olarak kullanılan Ek Form skorlarına göre oluşturulan listelere göre atama yapılmasına da atıfta bulunarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Genel olarak puanlama ve kriterlerin tespiti boyutlarına gönderme yapılarak oluşturulan görüş ve düşüncelerden Kriterlerin Tespiti boyutunda ağırlıklı olduğu görülmektedir (N=9).

Ek Formlarla mesleki tecrübelerin puanlaması sağlanmak istense de katılımcılara göre mesleki tecrübeye (N=3) çok az puan verilmektedir. Bir başka eleştiri ve gönderme yapılan ifade ise mesleki ve kişisel başarıların (N=2) puanlanırken belli bir sınır koyulmasının anlamsız olduğudur. Yine aynı şekilde adayların eğitim düzeylerine, katıldıkları seminer ve kursların (N=1) değerlendirme dışı bırakılmasına değinmişlerdir.

Ek Formlarla, atamaya yönelik tespitler yapılırken objektif alt boyutuna atıf yapılan görüşlerde objektifliğinin sorgulandığı görülmüştür. Kriterlerin sürekli değiştirilmesi ve puantajı manipüle etmeye (N=2) yönelik düzenlemeler yapıldığına dair vurgulara rastlanılmıştır.

Katılımcıların bu usule yönelik yorumların bazıları aşağıdaki gibidir:

M8: “Ek Formlarla atama yapılmasında belirsizlikler oluşuyor. Belli bir zaman sınırlaması içindeki mesleki ve kişisel başarılarımızı odaklanılmaktadır. Bu da daha önceki başarılarımızı yok kabul edilmesine neden olmaktadır. Aynı şekilde aldığımız kurslar, seminerler de yok hükmünde kabul ediliyor.”

M7: “Uzun vadeli objektif kriterlere göre ve ülkenin her bir yanındaki şartlara uygun şekilde kapsayıcı olacak şekilde düzenlenmelidir.”

M1: “Ek Formlardaki kriterler son derece haksızlığa neden olacak şekilde düzenlenmiştir. Puan verilecek olan ödüllerin ve başarıların sayısında kısıtlama yapılması ama cezalarda ise kısıtlamaya gidilmemesi yanlış bir şeydir.”

M2: “Okul türüne göre puanlar yüksek olabilmektedir. Bu da haksızlığa neden olmaktadır.”

Sonuç ve Tartışmalar

Katılımcıların görüşleri ışığında, yönetici atamada kullanılacak araçların ve süreçlerin tespitinde farklı düşüncelere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcı yöneticilerin kendi atanma şekillerini destekleyen olumlu yorum yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni arasında atanmış olmanın rahatlığından kaynaklıdır. Binlerce adayın içinden

seçilmiş olmak yöntem ve usulün tartışılmasının da önüne geçen bir sonuçtur. Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermesi eğitimcilerin, okul yöneticilerinin atanmasında ortak görüşe sahip oldukları anlamına da gelmektedir.

Katılımcılar okul yöneticilerinin atanmasında sınavın adaletli olacağını fakat sınavda başarılı olamayan bununla birlikte yöneticilik vasıflarına hâkim ve yetkinlikteki kişilerin elenmesine de sebep olacağı düşünülmektedir. Sözlü olarak atamaların yapıldığı Mülakat tekniğine en olumsuz görüşler bildirilmiştir. Bunun nedeni olarak mülakatta soruların teknik ve genel kültür ağırlıklı bilgilerden kaynaklı ve tarafı bir değerlendirme ile yanlış bir ölçme aracı olduğuna olan inançtan kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yönetici Değerlendirme Formları vasıtasıyla yapılacak atamalara yönelik olarak da adaletli ve kapsayıcı olacağına yönelik olumlu görüş bildirilmekle birlikte, puantajlama usulünün zamana ve kişilere göre değiştiriliyor olmasından dolayı güvenilir bulunmamaktadır.

Araştırma sonuçlarından biri de okul yöneticilerinin, yeni yetişecek okul yöneticilerinin seçiminin sürece bağlı araçlar ve mekanizmalarca gerçekleştirilmesi yönünde verdikleri olumlu ifadelerdir. Onlara göre öğretmenliğin ilk yıllarından itibaren yönetici olmak isteyen öğretmenlerin yetiştirilmesi, takibinin yapılması, çoklu ölçme araçlarıyla (iletişim, liyakat, sosyal beceriler...) ölçülmesi ve makul bir süre sonunda yönetici olur veya olmaz kararının verilerek atamalarının yapılması isteğidir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin sınavla atama usulüne yönelik görüşlerine dair sonuçlar

Araştırmada görüş ve düşüncelerini aktaran okul yöneticilerinin, sınavla okul yöneticisi atama usulüne yönelik görüşlerinde sınav adalet, içerik ve güvenilirlik temaları altında incelenmiştir. Sınavla atamanın adaletli olacağını vurgulayan katılımcılara göre, sınav tarafsız, eşitlikçi, hakkaniyetli ve objektif bir yöntemdir. Bu temada sınavın hakkaniyetli bir atama usulü olacağı, sınav sonuçlarına itirazların olamayacağı, okullarda olumlu bir iklimin oluşacağını, atanan yöneticiye karşı olumsuz ve önyargılı davranılmayacağı üzerinde daha çok atıfta bulunulmuştur.

Bununla birlikte sınavın içeriğinin test olmasının, sadece belli alanlardaki bilgileri ölçmek için yeterli olacağı fakat ölçülmesi gereken esas unsurun yönetici yeterlilikleri olduğu, sınavın içerik olarak böyle bir sonuca ulaştırabilecek yapısının olmadığı vurgulanmıştır. Yeloğlu (2008) tarafından yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bu sonuçlar, eğitimcilerin okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde objektif seçim kriterleri beklentisi içinde olduğu söylenebilir.

Yöneticiler için yasal düzenlemelere ait mevzuat bilgisi yöneticilik için elzem ve şart bir koşul olmadığı, internet çağında bilgiye ulaşmanın kolaylığından yöneticilerin de yararlandığı, fakat kriz yönetimi, öfke kontrolü, ikna yönetimi, çatışmaları önleme, değer kazandırma gibi esas yönetici için şart olan özelliklerin gözden kaçırıldığı ve ölçülerek doğru yeterlilikteki kişilerin seçiminin yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Gülşen ve Dayıoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin seçimlerinin sadece

sınavla belirlenemeyeceği, ön şartları sağlayan eğitimciler arasında sınava giriş hakkını kazananların yönetici yapılması beklentisi vurgulanmıştır. Bu sonuç okul yöneticilerinin önceliklerinin okullarında olumlu ve gelişime açık bir atmosfer oluşturma gayretinde oldukları anlamına gelmektedir.

Sınav sorularının zorluk derecelerine yönelik eleştirilerde ise, detay sorularla belki de yöneticilik hayatı boyunca hiç kullanılmayacak, pratikte geçerliliği kalmamış yasal düzenlemelerle ilgili soruların sorulmasının anlamsız olduğu; yönetici eğer ihtiyaç duyarsa internet ortamındaki mevzuat bankasından bulabileceğini; ayrıca bazı branşların lehine (Tarih, Coğrafya, Türkçe) sorular sorulduğu, farklı branş öğretmenlerin bilemeyebileceği soruların sorulmasının da haksızlık olduğunu bildirmişlerdir.

Mülakat yöntemiyle atama yapılmasına yönelik görüşlerden elde edilen sonuçlar

Katılımcı okul yöneticilerinin mülakatla yönetici atamalarına dair görüşlerinde iki ana başlık oluşmuştur. Mülakat komisyonlarının oluşturulmasındaki kriterlerin belirsizliği, üyelerin güvenilirliği, objektifliği ve farklı siyasi, etnik ve dini farklılıklara ön yargılı olacak üyelerin görevlendirilmesine olan güvensizlik birinci başlıkken; mülakatlarda soruların soruların kalitesi, ölçümedeki başarısı, seçimlerdeki kapsayıcılığı, üyelerin karşısındaki kişiye ön yargılı olması, üyelerin üzerindeki siyasi ve sendikalar baskılar da ikinci başlık altında toplanmıştır.

Katılımcılar komisyon üyelerinin seçiminde belli görüşe mensup kişilerin görevlendirilmesinin, mülakatların ses veya görüntü olarak kayıt altına alınmadığına, itiraz etme haklarının formaliteden ibaret kaldığına, soruların detay veya çok gereksiz olduğu, yönetici atamada seçmenin ön planda tutulması gerekirken elemeye yönelik davranıldığı, mülakatların derinlemesine yapılmayıp tam aksine sığ ve yüzeysel yapılarak adayın yeterliliklerinin ölçülemediğine vurgu yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı olumsuz karşılanmış ve bu yöntemle atanan yöneticilerin görev yapacakları okullarda ön yargıyla karşılaşmalarının ihtimal olduğuna atıf yapılmıştır. Altın ve Vatanartıran (2014) araştırmalarında, okul yöneticisi seçme ve atama sürecinde yapılan mülakatların, yöneticilerin temsil kabiliyetini, insani değer ilişkilerini, iletişim, kişilik özelliklerini ve yönetici yeterliliklerini değerlendirmesi mülakatların önemini ortaya konulmuştur.

Komisyon üyelerinin ayrıca yönetici seçmek için tecrübe, bilgi ve birikime sahip olmadıklarına, bundan dolayı akademisyenlerden oluşturulacak komisyonların daha objektif karar verebileceği, böylece mülakatlarda hak edenin atanmasının yolunun açılacağına vurgu yapılmıştır. Yöneticilerin akademik bilgi, birikim ve tecrübeye güvendikleri sonuca varılmıştır. Araştırmamızın sonuçları Yeloğlu'nun (2008) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bu durum, eğitimcilerin komisyonların objektiflikten uzaklaşacağı endişesi yaşadığını, bunun için üniversitelerce oluşturulacak komisyon marifetiyle görevlendirilme yapılması gerektiği beklentisi öne çıkmaktadır.

Yöneticilerin değerlendirme formlarıyla atama yapılmasına yönelik görüşlerine dair sonuçlar

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre ek değerlendirme formlardan alınan puanla atama yapılmasında, formlardaki bölümlere ayrılan puan oranları

ve bölümdeki maddelerin yönetici atama için gerekliliği üzerinedir.

Değerlendirme formlarında bulunan başlıklar ve başlıklardaki maddelerin puanlamasının adayların bir kısmına avantaj sağlayacak şekilde düzenlendiği; mesleğe başlama şartlarının zaman zaman avantaja zaman zaman da dezavantaja dönüşebildiği, bu haksızlığın giderilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların üzerinde durduğu en yoğun nokta ödüllendirme sisteminin kendi içindeki hata ve hakkaniyetsizliğinin değerlendirme formlarında puanlamaya döndürülerek, bazı adayların üstünlük sağlamasıdır. MEB ödüllendirme yönetmeliğinde Başarı Belgesinin kimlere ve hangi şartlarda verileceği ifade edilmişken, son yıllarda bazı öğretmen ve yöneticilere ilerde avantaj sağlayacak şekilde belli kriterlere uymasalar da ikili ilişkilere dayanarak Kaymakamlıkça verildiği söylenmektedir. Farklı ilçelerde farklı uygulamaların olmasından dolayı haksızlığa sebep olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ödüllere verilen puanlarda zaman ve adet sınırlamasının yapılmasının da öğretmen ve yöneticilerde olumsuz karşılandığı sonucuna varılmıştır. Bu olumsuz durumların Ek Değerlendirme Formlarını manipülasyona açık hale getirdiği, objektifliğine zarar verdiğini, belli yeterliliğe sahip adayların bu yeterliliklerinin ölçülmediği için haksız yere elendiği de varılan sonuçlardır.

Başka bir araştırmada; yönetici atama ve görevlendirmedeki problemler ve yönetici görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri şu şekilde çıkmıştır. İlköğretim okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde okullara müdür veya müdür yardımcısı görevlendirme kriterleri ile ilgili önerilerde, yönetici değerlendirme ek-1 formundaki ödül puanının objektifliği tartışılmasına sebebiyet vermiştir. Ödül puanının atama puanına etkisi en aza indirilmesi görüşü öne çıkmıştır. Benzer eleştiriler ve öneriler bu araştırmada da bulunmuştur (Özmen ve Kömürlü, 2010).

Öneriler

Okul yöneticisi atama politikaları, atama sürecinde genel çoğunluğun memnuniyetini gözeten ve okul yöneticilerinin de beklentilerini karşılayacak şekilde devlet politikası düzeyinde belirlenebilir ve kısa sürede değişmeyen uzun süreli eğitim alanındaki her paydaşın destekleri ile yeni bir atama sistemi kurulabilir.

Mülakat komisyonları şeffaflık ve profesyonellik ilkelerine göre çalışmalı ve komisyonlarda görevlendirilen üyeler alanında uzman, farklı alanlarda ve farklı kurumlara mensup üyelerden oluşturulmalıdır. Mülakat kurullarında en az bir üyenin Eğitim Yönetimi Denetimi ve Ekonomisi alanında uzman akademik kadro sahibi olması sağlanmalıdır. Eğitim ve öğretmen sendikalarından temsilcilerin görevlendirilmesi de şeffaflık tartışmalarının sonlandırılması açısından önemlidir.

Okul yöneticisi seçme sistemindeki sınav + mülakat + Ek Formların yüzde dağılımlarının yeniden oranlanması gerekmektedir. Yönetici adayının kişisel ve mesleki tecrübelerinin puanlandığı Ek formların puantajları yeniden düzenlenmelidir.

Mevcut yönetici atama sisteminin eğitimde verimliliği ne ölçüde sağladığına ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Atamalarda somut ve ölçülebilir yeterlilik kriterlerinin belirlenmesi çalışmaları yapılabilir.

Mülakatın yapılış şekli ve komisyonun oluşturulma biçiminin liyakatli ve ehliyetli yönetici atama üzerine etkileri üzerine araştırmalar yapılabilir.

Yönetici atama sistemi oturmuş olan ülkeler ile atama sistemi yeterince oluşmamış ülkelerin yöneticilerinin eğitime katkılarının belirlenmesi çalışmaları yapılabilir.

Bu araştırma İstanbul ile sınırlıdır. Aynı araştırma Türkiye genelinde daha büyük çapta yapılabilir.

Araştırma genişletilerek yönetici atama modeli geliştirilebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 60-70.
- Aqdamy, G. M. (2016). *İlkokul Müdürlerini Seçme, Atama ve Yetiştirme Politika ve Uygulamalarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanmalarının Karşılaştırılması ve Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Yeni Dünya Akademik Dergisi*, 2(3), 23-32.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Türkiye’de eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: Sorunlar ve öneriler: Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme*. Tekışık Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık
- Dayıoğlu, Ş. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullara Yönetici Atama Kriterleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri: İstanbul İli Örneği*. (Yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, A. (2019). *Türk Eğitim Sisteminde Yönetici Atama Yönetmeliği ve Liyakat Sistemine Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açılıarı: Bir Durum Çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetim*. Alfa Basım Yayım.
- Gülşen, C. & Dayıoğlu, Ş. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 12281238.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Eğitim Kitabevi.
- Karataş, İ. H. & Karayaman, S. (2020). Okul yöneticisi yetiştirme programı (OYYP): bir yöntem ve içerik önerisi. *Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları*.
- Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N., & Dağ, Ş. (2019). Türkiye okul yöneticileri raporu 2019. *Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları*.

- Karataş, İ.H. (2022), Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları. *Okul Yönetimi*,1(1), 9-18.
- Meb. (2021). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_egitim_vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2009, 13 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 27318). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2010, 15 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 27724). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100515-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2013, 04 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 28573). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804-11.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2007, 13 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 26492). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2008, 24 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 26856). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2021, 5 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı: 31386). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 13 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 30300). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180113-17.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2017, 22 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 30046). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm>
- Oyman, N. & Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Özmen, F. & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Polat, S. & Kurtgöz, E. (2022). İlk defa yönetici atama değerlendirme kriterlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 80-95.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Pegem Akademi.
- Tetik, S. (2011). *Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecinde Mentorluğu Kullanmaya İlişkin Nitel Bir Çalışma*. [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Töremen, F. & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 160.
- Türkel, S. (1981). Yönetim kavramının analitik bir değerlemesi ve çağdaş yönetim şizofrenisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 39-56.
- Ünal, S. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 1-8.

- Üstün, A. & Bayar, K. (2017). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Üstün, A. & Gürlek, M. (2022). Okul müdürlerine göre okul yöneticisi atamalarında karşılaşılan sorunlar ve olası çözüm öneriler. *International Academic Social Resources Journal*, 7(38), 624-631.
- Yayıncılık
- Yazıcı, T. & Topalak, Ş. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 1(3), 20-30.
- Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin
- Yıldırım, V. Y. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

A comparative study on selection and training procedures of school administrators: the case of Finland, Germany, England and Turkey

147

İrfan Ayhan

Abstract: In this study, the training and appointment processes of education administrators in Turkey were described together with the European countries Finland, Germany and England, and the differences and similarities between the practices were tried to be expressed. In the research, document analysis method was used; research articles related to the subject and the laws and regulations of the relevant country were examined and compared in the conclusion section. As a result, it is seen that the education administrators in the countries that are the subject of the research are generally chosen among those who have teaching qualifications. In other countries, except Turkey, the councils, municipalities, and teachers established at the school have a say in the training and appointment of school administrators, and it is done locally by each school, not as a recruitment center. In Finland, England and Germany, school principals are trained before they come to work, while in Turkey, school principals are trained through in-service training and mostly individual efforts after they take office. This study reveals the similar and different aspects of the practices in different countries in terms of comparatively examining the selection and training procedures of school administrators in Turkey. In this context, it is aimed that the results of the study will help to improve the selection and training processes of educational administrators.

Keywords: Selection of school administrators, education management, training of education administrators, quality management.

Başvuru/Submitted
7 Oca/Jan 2023

Kabul/Accepted
29 Oca/Jan 2023

Yayın/Published
30 Oca/Jan 2023

Makale Türü
İnceleme /
Review

Okul yöneticilerinin seçim ve yetiştirilme prosedürlerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme: Finlandiya, Almanya, İngiltere ve Türkiye örneği

Özet: Bu çalışmada Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçleri Avrupa ülkelerinden Finlandiya, Almanya ve İngiltere ile birlikte betimlenerek uygulamalar arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin neler olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada doküman analizi metodu kullanılmış olup, konu ile ilgili araştırma makaleleri ve ilgili ülkenin kanun ve yönetmelikleri incelenerek sonuç bölümünde karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya konu olan ülkelerde eğitim yöneticilerinin genel olarak öğretmenlik yeterliliğine sahip kişiler arasından seçildiği görülmektedir. Türkiye hariç diğer ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasında okulda kurulan konseyler, belediyeler ve öğretmenler söz sahibidir ve işe alım merkezi olarak değil her okul tarafından yerel olarak yapılmaktadır. Finlandiya, İngiltere ve Almanya'da okul müdürleri henüz iş başına gelmeden yetiştirilmekteyken Türkiye'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi görev başına geldikten sonra hizmet içi eğitim yoluyla ve çoğunlukla bireysel çabalarla gerçekleşmektedir. Bu çalışma Türkiye'de okul yöneticilerinin seçim ve yetiştirilme prosedürlerini karşılaştırmalı olarak incelemesi bakımından farklı ülkelerdeki uygulamaların benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarının eğitim yöneticilerinin seçim ve yetiştirilme süreçlerini iyileştirmeye yardımcı olması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticilerinin seçimi, eğitim yönetimi, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, kalite yönetimi.

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/2, 147-158.

Ayhan, İ.(2022)A comparative study on selection and training procedures of school administrators: The case of Finland, Germany, England and Turkey, *Okul Yönetimi* 2(2), 147-158

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

When the role of the educational manager is mentioned today, not only it refers to the person at the head of an institution, but also the term is directly related to a leader figure who can shape, change and strengthen the learning culture. In this context, training of education administrators and the appointment processes are among the factors that will improve the education system (Akkary, 2014). What is more, while selecting suitable candidates to manage the school, both the natural education and training activities in the school and the structure that will continue the development of the organization are of great importance. The appointment of someone who can act in accordance with the leadership mission mentioned in an educational organization will facilitate the realization of the goals determined for education nationally as well as for the institution itself (Çınkır, 2019).

When we look at the developed countries in Europe, it is striking that education administrators are a very important factor in achieving the mentioned goals. In a successful school, the education manager is an authority that guides many different units and ensures that their work is in harmony with each other (Desforjes, 2009). Considering the effect of this office on the overall success of the school, the importance of educating and appointing school administrators has increased even more.

At this point, the issue of how to train and appoint school administrators in the most ideal way is one of the questions in the field of educational administration in many countries. In order to answer this question, it is observed that some countries carefully follow the field of educational administration and apply new approaches in education administrator training programs, establish leadership institutes and create systematic programs for these leaders (Turhan & Karabatak, 2015). In this regard, the standards for educating educational administrators are determined, and the framework on which the evaluation will be made is drawn. According to these studies (Chapman, 2005):

- Finding candidates with the desired qualifications for education management is a difficult task.
- Today, the programs organized for education administrators are insufficient in terms of content.
- In-service training activities are not continuous and cannot be carried out in parallel with each other.
- Spiritual pleasure in the profession is gradually decreasing.
- Idealistic people who love their profession unfortunately leave their duties at an early age.

According to another study (Hui, 2006); Although the number of candidates applying for education administration seems high, it is seen that the number of qualified candidates among these candidates is quite low. One of the main reasons for this situation is the environment in which the school is located; In other words, it can be said that the formal and informal relations of the school with its stakeholders, and the cultural norms of the society in which the school is located, affect the training and appointment of education administrators

(Desforges, 2009). When the academic studies in this field are examined, some successful applications are also striking. Some of those are:

- Considering the practices they do at school when choosing education administrators,
- People with high management experience as mentors,
- The educational leadership field has a developing and changing content,
- Utilizing different methods and techniques in the training of school administrators,
- Efforts can be made to disseminate these studies.

When we look at the studies on the training and appointment of education administrators in Turkey, it is seen that most of these studies are related to how the practices in the current education system can be developed and regulated (Balyer & Gündüz, 2011; Uğur, 2012; Yavuz & Çakır, 2022; Balcı, 2022; Şahin, 2022). In this study, the processes of training and appointment of education administrators in Turkey are described together with Finland, Germany and England from European countries, and the differences and similarities between the practices are tried to be expressed.

Methodology

In this study, document analysis; one of the qualitative research methods, was used. In document analysis, which is seen as one of the most important data sources for researchers, documents suitable for the purpose of the research are found and the accuracy of these documents is checked, and the information obtained from the documents is subjected to content analysis (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021). As mentioned in similar ways in the literature, in the document analysis, inferences are made in accordance with the purpose of the research by examining the data obtained from different documents. The documents obtained for this research consist of policies, legislation, laws and other regulations that are publicly announced. A list of these documents can be found in Table 1 below.

The selection of countries in this study stems from the fact that these countries have been listed in higher rankings than Turkey in the education index of OECD countries, which suggests that their practices should be looked closer and compared to that of Turkey in order to modal the best practices available (OECD, 2023).

Table 1. Documents used in this research

	Related country	Date	Type	Nr.	Title
1	England	02.11.2009	Regulation	2680	School Staff (England) Regulations
2	Finland	15.11.2011	Guide/ Regulation	2011:29:00	Professional Leadership Degree – Exam Guide. Regulations and guidelines
3	Germany	18.06.2012	Regulation	21-02 #4	General Service (FNBE) Regulation for Teachers and Principals in Public Schools
4	Finland	19.12.2013	Report	2013:16:00	Redefining the School Leaders Profession and Leadership Education. Working Group Report on Renewal of Qualification Requirements (FNBE)
5	Turkey	18.06.2014	Regulation	29034	Regulation on Norm Staff of Educational Institutions Managers and Teachers Affiliated to the Ministry of National Education
6	Germany	31.07.2019	Regulation	647.12	Regulations for School Administration and School Secretariats
7	England	13.10.2020	Guide		Standards of Headteachers (headmasters)
8	Turkey	05.02.2021	Regulation	31386	Regulation on Selecting and Assigning Managers to Educational Institutions Affiliated to the Ministry of National Education
9	Turkey	11.03.2022	Regulation	31775	Ministry of National Education Personnel In-Service Training Regulation
10	England	01.12.2022	Instruction		National Professional Qualification for Headship (NPQH)

Training and appointment of education administrators in Turkey

When the training processes of educational administrators are examined, three basic approaches stand out in Turkey. The first of these is the model based on the master-apprentice relationship. In this model, being a teacher is seen as sufficient to be an education administrator. Looking at the current law, it is seen that no other professional qualification is required to be an education administrator, which supports this model. The second model is the educational sciences model, which has been implemented since the early 1970s and is widely accepted by academic circles (Helvacı, 2007). In this direction, education management, inspection and planning departments at undergraduate level were established in education faculties of universities. Unfortunately, the graduates of these departments were appointed as teachers who were not employed as education administrators. The starting point of this model is that educational administration is a field of science and requires special education (Helvacı, 2007). The third model has actually been put into practice by the Ministry of National Education since the late nineties in terms of being complementary to the first model. In addition to the ones mentioned in the first model, some additional qualifications have started to be required in education administration. For example, it was stated that among those who want to be an education administrator, those who have completed their master's degree or who have done an academic study will be more preferable than others. However, due to the fact that the educational sciences model could not be used in accordance

with its purpose as time passed, and the studies on this subject were not taken into account, unfortunately, education administration in Turkey could not be connected to a system (Helvacı, 2007).

When the last legislation is examined, the qualifications required from those who want to work as education administrators in schools are regulated by the Regulation on the Appointment and Relocation of Educational Institutions Managers of the Ministry of National Education dated 13.08.2009. According to this; The conditions to be sought in persons to be appointed as school principals consist of the following:

- To have higher education.
- Not being a candidate for civil service.
- Having worked as a teacher for at least 3 years.
- Not to have a situation that prevents him from working as an education manager in the institution he wishes to be appointed (Süngü, 2012).
- Not having lost a managerial position due to judicial or administrative investigation in the last 3 years.
- Completion of compulsory labor obligation.
- To be successful in the selection exam by getting at least 70 points out of 100(Dağ, 2015).

In the selection exam mentioned here, candidates who want to be education administrators are given a test including subjects such as school management, human relations, school development, ethics, Turkish administration system, protocol rules, Turkish official correspondence rules. Candidates who perform successfully in this exam can apply to the positions announced by the governorship and their applications are evaluated by the relevant Directorate of National Education (Recepoglu & Kılınç, 2014). Assignments to educational institutions within the scope of this regulation are carried out by the governorship.

In addition to the aforementioned selection exam, in the appointment of education administrators, it is stated that the professional experience of the administrator, the grades he received until the day he applied, and whether he received any disciplinary punishments are also taken into consideration. On the other hand, there is no compulsory course and in-service training program that school administrators must attend during the application and appointment processes. Joint projects are carried out with higher education institutions so that education administrators can continue their graduate programs to improve themselves (Uygur, 2021).

Training and appointment of educational administrators in Germany

While administrators are trained and appointed, Germany's unique training and assignment system operates. As it is known, Germany consists of 16 federal states. In each of these states, there is a school system that is shaped within the framework of their own laws. Therefore, the training and appointment of educational administrators is subject to the laws of the state. There are

similarities and differences in practice between states (Bozkurt, 2005). For example; the title of education administrators appointed as school principals in each state is civil servant. The appointments of these civil servants are subject to the regulations in Article 33 of the German Constitution. According to this article; German citizens can apply for civil service positions in accordance with their qualifications in any state and have the same political rights and responsibilities in each state (Recepoğlu & Kılınc, 2014).

The duties and responsibilities expected from the educational administrators selected among the applicants also differ from state to state. In each state, education administrators are seen as an important part of school culture and are defined as a member of education staff (Akkary, 2014). In other words, it is out of question for the school principal to personally withdraw from educational activities. He is also a teacher and is responsible for attending classes to the extent his job permits. Their high teaching qualifications are already one of the biggest reasons why they are chosen as education administrators.

The appointment of educational administrators to school principals is within the authority and responsibility of the Ministry of Education in the state. The procedure followed here may differ from state to state, but in most of the states in Germany the issue of how education managers are to be appointed is defined without going into too much detail (Hui, 2006). The ministries of education appointed by the states have a say not only in the training and appointment of education administrators, but also in how education administrators will be selected and how this selection should be made.

In some states, courses and seminars are organized by higher education institutions for officials who want to become educational administrators. It already creates a pool of appointments, which are periodically updated and consist of people who are deemed suitable for education administration in each state. When there is a vacant quota for education administration in schools, an announcement is made by the municipality to which the city is affiliated. Here, the three main features taken into consideration in the selection of candidates are that the candidates have merit for the position they apply for, they are considered sufficient for the position they apply for in terms of experience and education, and their performance is high. With minor differences, this system is implemented throughout Germany (Aktepe, 2014).

Those who want to become education administrators apply to the relevant schools. In some smaller states, these applications can also be made directly to the ministry of education. At the end of the selection process, the director of education is appointed by the state's ministry of education. In some places, parent-teacher association of the school may also give an opinion on the decision to be made about the education administrators to be selected as the school principal (Basel Landschaft, 2023).

Considering the qualifications of the candidates applying as education administrators; First of all, they should be at the required education level for the school they are applying for. Educational experience is also required from the candidates. There are different approaches in the selection process. For example, some states require a candidate to teach a lesson, evaluate a lesson taught by another teacher, and moderate a meeting. In these activities, not only the professional knowledge of the candidate, but also his legal knowledge and

personal attitudes and approaches are measured.

After the candidate is successful in this procedure, his/her record grades and the opinions of previous school principals he/she worked with are also taken into consideration. In some states, for example, in Bavaria, it is necessary to have completed a 2-year course to be able to apply for education manager. Some other states have centers that professionally evaluate candidates who want to become education administrators.

Training programs for education administrators are organized by teacher training institutions. The curriculum applied in these programs, the training methods and techniques, the duration of the program and the obligations of those who want to be education managers may differ according to the states. These training programs consist of 4 modules. In the 1st module, how to perform the school administration as a profession and how the teachers will transition to the education administratorship, in the 2nd module, the training for the development of quality evaluation in the school, in the 3rd module how to manage and how the personnel will be developed, and in the 4th module, the regulation of the school's relations with the environment and development training is provided. Each module includes 4-5 days of intensive studies.

Training and appointment of education administrators in England

When you look at the training and appointment of school administrators in England, there is a program that those who want to be employed as education administrators in schools must first attend to improve their professional skills. This program applies to all prospective education managers throughout the UK, without exception. The program is called NPQH, which stands for National Professional Qualification for School Management. This program is a very comprehensive development program in terms of content and duration (Pelit, 2013).

The NPQH was first initiated in 1997 to prepare prospective education administrators for principal positions in schools. In order to implement this program, the National College of School Leadership (NCSL) was established (Dağ, 2015). After the establishment of this college, the NPQH program has been made compulsory for executive candidates. It is important to successfully complete the program rather than start it. According to 2016 data, only 67% of the training administrator candidates enrolled in the program were able to successfully complete the program. On the other hand, completing the program is not a guarantee of being hired as an education administrator in a school. Even though they have successfully completed the program, there are candidates who have not been appointed to the position of principal by the schools they have applied to (Hui, 2006).

It can be said that the curriculum of the program in general is focused on practice and participation. In this context, it has been observed that education administrator candidates work with content such as developing and evaluating academic materials, making school visits, planning and implementing face-to-face and distance education opportunities. The UK Department of Education sees the program as essential to being an efficient manager (Balyer & Gündüz, 2011). Each of the participating candidates is responsible for examining their

own learning processes, learning the powers and responsibilities that education administrators bring in addition to their teaching duties, and adapting their leadership styles accordingly, if necessary. When examined in terms of content, the 5 main topics covered in the program are as follows (Ertürk Kayman, 2017):

- Management of staff in the school
- Efficient use of staff and resources in the school
- School accountability
- Education and training activities in the school and the strategic direction and development of the school

These 5 topics were revised and arranged again in 2005. Accordingly, the topics are:

- Management and organization
- Accountability
- Relations with society
- Self-actualization and working in a group
- Guiding educational activities
- Shaping the future

The NPQH program can be compared to an in-service training given before candidates are appointed as training managers. In this training, it is aimed to equip the candidates with the knowledge and experience expected from them when they become training managers. The program is prepared with this sensitivity and with the contribution of many education experts. It can be said that the program has been constantly evolving and changing since 1997, when it was first prepared. In the first ten years, 47 thousand candidates applied to the program, and 30 thousand of them were entitled to study. 67 percent of the candidates accepted to the program were able to complete it successfully, and only 43% of the candidates who successfully completed it were appointed as school principals. With a recent change in the program, a total of 2500 candidates are accepted to the program throughout the year and it is aimed that 85 percent of the candidates who complete the program will be appointed as education administrators in schools (Süngü, 2012). According to a new regulation made as of 2009, NPQH has been made compulsory for those who want to be appointed to the position of education administrator in schools for the first time (Süngü, 2012). Since this date, those who want to be appointed to positions such as school principal, whether they want to work in the state or in private education institutions, have to successfully complete this program.

In order to be able to apply to the NPQH program, it is obligatory to obtain application approval from the principal of the school where he / she works. During the application process, candidates' academic backgrounds are also taken into account, their current skills and expertise in the profession are considered, and a modular program designed according to the needs of these people is offered. Since each candidate's abilities and needs are different, the

duration of the candidates' stay in the program may also vary. Candidates continue the program for periods ranging from 4 to 12 months, depending on their needs. The contents of the modules in the program are as follows (The National Archives, 2023):

- In the 1st module, all candidates must complete 180 hours of training, of which 60 hours are applied studies. The aim is to give fundamental training on school leadership, laws and regulations.
- In the second module, candidates participate in studies related to education and training activities. This module aims to develop teaching methods and techniques.
- In module 3, candidates learn about human resources and how to manage these resources efficiently.
- In the 4th module, it is tried to gain skills in the financial management of the school and the development of the human resources in the school.

The second, third and fourth modules consist of 90 hours of course time (Süngü, 2012). Candidates applying to the program from private education institutions are charged 3800 British pounds, approximately 85,000 Turkish liras. These fees are usually covered by the school to which the candidate is applying.

Training and appointment of education administrators in Finland

In order to become an education administrator in Finland, it is necessary to be an experienced and qualified teacher and to pass the school administrator exam successfully (Dağ, 2015). In addition to these qualifications, it is necessary to successfully graduate from a course organized by the Ministry of Education in recent years or to receive the school management education diploma given to education manager candidates by Jyvaskyla University (Dağ, 2015).

Education administrators in Finland usually receive these diplomas and certificates after being appointed as education administrators. In order to be an education administrator candidate, similar to the one in Turkey, it is required to be an assistant principal for a certain period of time. In Finland, the titles of school administrators due to their duties may differ according to the number of students of the school or the type of school. 32% of education administrators in Finland are female. (OECD, 2023)

All education administrators are able to apply for school management positions that are opened without professional experience obligation (Ertürk Kayman, 2017). Candidates who are entitled to be appointed as a training manager are expected to complete a 5-credit training program before starting to work. In addition to this training, it is obligatory to attend various study groups, seminars, courses or courses opened at universities for at least 15 days each year. Courses are organized for every candidate who wants to be an education manager.

There are also additional courses that people appointed as education administrators in a school are obliged to attend each year. The recruitment process of schools takes place as follows (Uygur, 2021):

- First of all, if a school needs a principal, the school officials place advertisements in the newspapers.
- Candidates who are qualified to be education administrators send their CVs to the relevant schools.
- The school commission established at each school invites the candidates for an interview. Candidates may also be asked to undergo a psychological test before coming to the interview.
- The recruitment process is decided by a commission consisting of teachers, municipality and parents. In some private schools, this decision can be taken by the founding committee.

Persons employed as education administrators in schools do not have a term of service. These persons can continue their duties until retirement or death. The scope of the authority and responsibilities of the education administrators at the school is directly proportional to the size of the school and its environment. In general, education administrators are responsible for the efficient running of schools. How schools should be run in Finland is regulated by local education laws (Uygur, 2021). It is expected from the education manager within the school to plan, develop, supervise and evaluate the education and training activities and to carry out the financial affairs appropriately. Jobs such as recruiting new teachers to the school are out of the responsibility of the education administrator. These jobs are handled by the recruitment committee established at the school (Lahtero, Ahtiainen, & Lång, 2019).

In Finland, each school has its own budget (Uğur, 2012). As the education administrator, the school principal is responsible for ensuring that this budget is spent appropriately. At the beginning of each year, education administrators and teachers plan and implement the school-based curriculum, taking into account the needs of the school and the environment. In this case, it can be said that the educational administrators are the educational leaders of the school.

Conclusion and recommendations

As a result, it is seen that the education administrators in the countries that are the subject of the research are generally chosen among those who have teaching qualifications. Being a teacher is still considered sufficient to be a school administrator in Turkey. In other words, what changes over time is the continuation of the training and appointment processes of education administrators with minor changes.

Currently, education administration is seen as a task that every teacher can do, and it is predicted that those who are good at teaching will automatically be good at administration. However, education administration is a field that requires expertise as much as teaching. It is not a realistic approach to hope that people who have not undergone special education in this field will be successful in education administration, even if they are teachers.

In countries in the scope of this study; except Turkey, the councils, municipalities and teachers at the school have a say in the training and appointment of school administrators, and it is done locally by each school, not as a recruitment center. In all countries studied, the selection of school heads is evaluated on the basis

of specific examinations, professional background and abilities. In order to be a school administrator in all of the countries examined, there should be no obstacle to working as a teacher at the school. In addition to this, Turkey and Finland also require experience of assistant manager.

In Finland, England and Germany, school principals are trained before they come to work, while in Turkey, school principals are trained through in-service training and mostly individual efforts after they take office (Süngü, 2012). Managers in Turkey do not receive a pre-service management training, and even the in-service training planned for them after they start working cannot be systematically received for various reasons. When the example of England is examined, it is seen that school administrators are informed about subjects such as supervision, evaluation, leadership, interaction, and budget management at the school before they start to work. This information can not be expected to come spontaneously over time with experience in the profession. Instead, it is clear that all candidates who want to be a training manager should undergo an intensive training in this context. This will both ensure that they are ready for the task before they start the task and will prevent the time and resources spent on the winner after starting the task.

References

- Akkary, R. (2014). The role and role context of the school principal: toward a culturally grounded understanding of the principalship. *Educational Management Administration & Leadership*, 718-742.
- Aktepe, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 89-105.
- Balcı, S. (2022). Türkiye'deki Okul Müdürü Yetiştirme, Seçme ve Atama Sürecinin PISA'da İlk Sıralarda Yer Alan Ülkelerle Karşılaştırması. *Atlas Journal*, 2721-2737.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 182-197.
- Basel Landschaft. (2023, 01 21). *Systematische Sammlung*. SGS 647.12 - Verordnung für die Schulleitung und die Schulsekretariate: https://bl.clex.ch/app/de/texts_of_law/647.12/versions/3364 adresinden alındı
- Bozkurt, N. (2005). Türkiye ile bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Türkiye.
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, Retention and Development of School Principals*. Paris: IIEP & IAE.
- Çınkır, Ş. (2019). İngiltere'de Mevcut Okul Müdürleri ve Müdür Adaylarına Verilen Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1145-1173.
- Dağ, L. (2015). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme ve Atama Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Desforges, C. (2009). Foreword. A. Morris içinde, *Evidence matters: Towards informed professionalism in education* (s. i-iii). Reading, Berkshire: CIBT Education Trust.
- Ertürk Kayman, E. A. (2017). Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim.

- Helvacı, A. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hui, Y. (2006). Preparation of school principals : what is done for the aspirants? *Yüksek Lisans Tezi*. Çin: The University of Hong Kong (Pokfulam, Hong Kong).
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., & Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 340-348.
- OECD. (2023, 01 21). *Education*. OECD Better Life Index: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/> adresinden alındı
- OECD. (2023, 01 21). *Finland*. EducationGPS: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&treshold=10&topic=EO> adresinden alındı
- Pelit, A. (2013). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine ve Atanmasına İlişkin Benimsenen Modellerin Karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim.
- Recepoğlu, E., & Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 1817-1845.
- Recepoğlu, E., & Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi . *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 227-250.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de Okul Müdürlerinin Atanması. *Sakarya University Journal of Education*, 33-48.
- Şahin, M. (2022). Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Okul Yöneticisi Eğitimi ve Atanma Süreçlerine İlişkin Bir Çalışma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 1829-1854.
- The National Archives. (2023, 01 21). *The School Staffing (England) Regulations 2009*. Legislation.gov.uk: <https://www.legislation.gov.uk/ukxi/2009/2680/made> adresinden alındı
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yurtiçi Alanyazında Sunulan Model Önerilerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 79-107.
- Uğur, A. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-30.
- Uygun, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan’daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 171-191.
- Yavuz, Y., & Çakır, P. (2022). PISA’da başarılı olan ülkeler ile türkiye’de okul yöneticilerini seçme, atama ve yetiştirme süreci. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 427-447.

Seminerde olmak ya da olmamak: Öğretmenlerin seminer dönemlerinin etkililiği üzerine nitel bir çalışma

159

Bahattin Köseoğlu

Özet: Milli Eğitim Bakanlığı her yıl okullarda bir hizmet içi eğitim faaliyeti olan bakanlığın mesleki çalışma olarak isimlendirdiği öğretmenler arasında da seminer dönemi şeklinde adlandırılan bir uygulama yapmaktadır. Bakanlığın seminer dönemleri ile ilgili amaçları ve öğretmenlerin bu dönemlerden beklentileri eğitim öğretim süreci adına önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Nisan, Haziran, Eylül ve Kasım aylarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı çerçeve plan dahilinde katıldığı seminer dönemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve seminer dönemlerinin daha faydalı olabilmesi için neler yapılabileceğinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Gebze ve Çayırova ilçelerinde farklı okul türlerinde ve branşlarda çalışan 5 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmanın verileri katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler ile toplanmış, mülakatlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmanın analizi sürecinde Moustakas (1994)'in analiz adımlarından yararlanılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; öğretmenler seminer dönemlerini mesleki anlamda yararlı, eğitim öğretim süreci için ise faydalı bulmaktadır. Seminer dönemlerinde yapılan sosyal ve kültürel etkinlikler öğretmenler için olumlu görünürken okullarda gerçekleştirilen sunum çalışmaları ise gereksiz bulunmaktadır. Öğretmenlerin seminer dönemlerine yönelik görüşleri; hâlihazırda seminer planlarının yetersiz olduğu ve seminer planlarında öğretmen görüşlerinin alınarak seçimlik çalışmaların yapılması gerektiği yönündedir.

Başvuru/Submitted
28 Ara/Dec 2022

Kabul/Accepted
29 Oca/Jan 2023

Yayın/Published
30 Oca/Jan 2023

Makale Türü
Araştırma /
Research

Anahtar kelimeler: Hizmet içi eğitim, mesleki çalışma, mesleki gelişim, öğretmen, seminer dönemi.

Being or not at the seminar: A qualitative study on the effectiveness of teachers' seminar periods

Abstract: Every year, the Ministry of National Education carries out an application called the seminar period among teachers, which is an in-service training activity in schools, which the ministry calls professional work. In the continuation of the study, it will be referred to as the seminar period. Seminar periods, which were held twice a year in the past years, have been organized four times in recent years, with breaks in between. Teachers' opinions about seminar periods can also change within the plans of the Ministry of National Education. The aims of the ministry regarding the seminar periods and the expectations of the teachers from these periods are important for the education and training process. The purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the seminar periods that teachers attend in April, June, September and November within the framework of the plan published by the Ministry of National Education and to determine what can be done to make the seminar periods more beneficial. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The sample of the research consists of 5 teachers working in different school types and branches in Kocaeli province Gebze and Çayırova districts. Participants were determined according to the purposive sampling method. The data of the research were collected through interviews with the participants, and the interviews were recorded with a voice recorder. In the analysis process of the research, the analysis steps of Moustakas (1994) were used. According to the results of this research; teachers find the seminar periods useless in terms of profession, but useful for the education and training process. While the social and cultural activities held during the seminar periods seem positive for the teachers, the presentations in the schools are considered unnecessary. Opinion of teachers about seminar periods; the current seminar plans are insufficient and elective studies should be carried out by taking the opinions of the teachers in the seminar plans.

Keywords: School administrators, school principal, administrator qualifications, educational administration, administrator appointment and assignment.

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/2, 159-173.

Köseoğlu, B.(2022)
Seminerde olmak
ya da olmamak:
Öğretmenlerin
seminer dönemlerinin
etkililiği üzerine nitel
bir çalışma, *Okul
Yönetimi* 2(2), 159-173

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

İnsanların davranış ve eylemlerinde asıl amacı hayatta kalabilmek ve iyi yaşama arzusu olmuştur. Bu durumu sürekli kılarak da insanlar mutlu olmayı hedeflemişlerdir. Estetiğin ve güzel olanın keşfedilmesi ile insan kendini tanıyabilmiş ve içinde bulunduğu ortamı güzelleştirmiştir. İnsanın kendini tanıyabilmesi ve akabinde keşfi gerçekleştirecek şey ise eğitimidir (Gündüz,2019). Dünyada toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve gelişimlerini devam ettirebilmeleri için şüphesiz eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır. Devletler eğitim yolu ile sosyal ve kültürel değerlerini bireylerine benimsetip toplumda düzeni sağlamakta, bireylerin ilerlemesine ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Kayabaş,2008). İçinde bulunduğumuz yüzyılda ülkelerin eğitime bakışı birbirine benzemektedir. Eğitimin bireylerin yaşantısında ne kadar önemli olduğunu az gelişmiş veya gelişmiş ülke ayrımı olmaksızın hepsi kabul etmiştir. Ülkelerin zenginlik kaynaklarındaki ve politik rejimlerindeki farklılıklara karşın ülkeler eğitime yönelik konularda ortak bakış açısı benimsemişlerdir. Benimsenen görüşlerden bazıları:

“Tüm bireylere temel eğitim, temel eğitime dayalı mesleki eğitim, mesleğinde ilerlemek isteyenlere yaşam boyu eğitim, öğrenci gereksinimlerine uyarlanmış eğitimidir.” Devletlerin siyasi ve ekonomik farklılıklarına ve bu konudaki görüş ayrılıklarına rağmen devletler eğitimi ilgilendiren konularda ortak bir düşünceye sahip olabilmektedirler (Kaya,2002). Ülkelerin uygulamaları farklı olsa da eğitimle ilgili amaçlarına bakıldığında benzer ifadeler olduğu görülecektir.

Günümüzde toplumların eğitimle sağlamaya çalıştıkları birden fazla amaçları vardır. Kuşkusuz eğitim tüm toplumlar için önem arz etmektedir ve toplumların eğitime, dolayısı ile insana yapacağı yatırımlar da önemlidir. Geçmişten günümüze toplumlar değiştiği gibi toplumların eğitim sistemleri de değişmiştir. İnsanlar zamanla değişen bu duruma ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Yaşanan teknolojik gelişmeler, insanların ekonomik gereksinimlerinin karşılanması ihtiyacı, devleti yönetenlerin siyasi ideolojilerinin topluma aktarılması gibi birçok sebep eğitimde dönüşümü zorunlu kılmıştır. Bu dönüşüm sürecinde devletler de toplumu oluşturan bireylerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek ve bireyleri yetiştirmek adına çeşitli uygulamalarda bulunmuştur. Modern dönemde de devletler eğitim kadar hiçbir kurumun kaliteli, sürdürülebilir, iyi bir gelecek sunabileceğini düşünmemiştir (Gündüz,2020). Bu nedenle devletler bireylerin iyi bir eğitim süzgecinden geçebilmesi için bireylerin eğitilmesine önem vermiş ve devlet bütçesinden eğitime büyük pay ayırmışlardır.

Toplumların ilerleyebilmesi ve gelişmiş ülkelerin refah seviyesine ulaşması için okullarda verilen eğitimin nitelikli olması gerekmektedir. Nitelikli öğrenci yetiştirebilmek için nitelikli öğretmen yetiştirmek zorunludur (Seferoğlu,2003). Öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirilmesi tüm dünyada eğitimin kalitesini artırmaktadır. Mesleki gelişmeyi de yaşam boyu eğitimin bir alt süreci olarak ele almak gerekir (Bümen,2012). İnsanların yaşanan teknolojik gelişmeler ve toplumlarda meydana gelen kültürel ve sosyal değişimleri anlayıp buna uyum sağlayabilmeleri için yaşam boyu eğitim süreçlerine dahil olmaları gerekir. Bu sürecin gereği olarak da bireylerin mesleğini devam ettiren aldıkları eğitimler mesleklerinde üreten, becerili ve başarılı olan bireyler olmalarını sağlamaktadır (Yalın,2001).

Günümüzde hizmet içi eğitim anlayışı mesleki eğitim kavramı ile birlikte düşünülmektedir (Bümen,2012). Hizmet içi eğitimlerle öğretmenler kendilerini sürekli geliştirme imkânı bulmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içinde eğitilebilmesi için mesleki gelişim ihtiyaçlarının saptanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçların belirlenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde başarılı oldukları yönlerinin bilinmesi gereklidir. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin uygulamadaki eksikliklerinin belirlenerek öğretmenlere bu eksiklikler ile ilgili destek verilmesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Baldu,2014).

Geçmiş yıllarda senede iki defa gerçekleştirilen seminer dönemleri son yıllarda ara tatillerin de yapılması ile dört defa düzenlenmektedir. Öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili düşünceleri de Milli Eğitim Bakanlığı'nın planları dahilinde değişebilmektedir. Hizmet içi eğitim kapsamında değerlendirilen öğretmenlerin seminer dönemlerinin eğitsel olarak gerekliliğinin yanı sıra aynı zamanda zorunluluğunu da belirtmekte yarar vardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu "Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" bu zorunluluğun ispatıdır. Yönetmelikte: "Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirlen sürelerde mesleki çalışma yapılır."¹ şeklinde ibare bulunmaktadır (İKY,2021). Aynı yönetmelikte "Öğretmenlerin mesleki çalışmalarından azami verim elde edilebilmesi amacıyla okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre konular belirlenir. Mesleki çalışma programı okul müdürlüğüne hazırlanarak öğretmenlere bir hafta önceden duyurulur"² denmektedir (İKY,2021). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinde de benzer ifadeler yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin seminer dönemlerine yönetmeliklerin ilgili maddeleri ile yasal bir dayanak oluşturmuştur. Kahyaoğlu ve Karataş (2019)'un aktarımına göre, mesleki eğitimlere katılımın zorunlu olduğu 15'ten fazla Avrupa ülkesi vardır, ancak dünyanın geneline bakıldığında mesleki eğitim faaliyetlerine katılım zorunlu değildir. Meslekte ilerlemek için bir gerekliliktir (Eurydice, 2005; Aktaran: Kahyaoğlu & Karataş,2019).

Eğitimin ülkeler için ne kadar önemli olduğu ve eğitim öğretim sürecinin bir parçası olarak öğretmenin de mesleki anlamda hizmet içinde eğitilmesi gerekliliğinden yola çıkarak öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili düşüncelerinden hareket ederek seminer dönemlerinin etkililiği ve bu hususta neler yapılabileceği amaçlanmıştır. Bu araştırmanın seminer döneminin daha verimli geçmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirilen seminer dönemleri okullarda gerçekleştirilmektedir. Birçok farklı okul türünde farklı branşlardan öğretmenler seminer dönemlerine katılım sağlamaktadır.

1 Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 38/1

2 Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 38/2

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği seminer dönemi çalışma planı okullarda uygulanmaya çalışılmaktadır, ancak daha önce bahsi geçen yönetmeliklerde yapılan değişiklikler ile okullar çevre şartlarına göre kendi planlarını da oluşturabileceklerdir. Bu nedenle her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı okullara bir çerçeve plan gönderse de okullar farklı uygulamalarda da bulunabilmektedir. Hâl böyle olunca da okullar arasında seminer dönemleri farklı şekilde geçebilmektedir.

Çalışmada amaçlanan, okullarda gerçekleştirilen seminer dönemlerinin etkililiğinin incelenmesi ve seminer dönemlerinin daha verimli olabilmesi için bu dönemlerde neler yapılabileceğinin belirtilmesidir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenler seminer dönemlerinin niçin düzenlendiğinin farkında mı ve bu konuda bir bilgileri var mı, varsa bunlar nelerdir?
2. Seminer dönemleri okullarda nasıl geçmekte ve ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
3. Seminer dönemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve eğitim öğretim sürecine katkısı var mıdır, varsa bunlar nelerdir, katkısı yoksa neden yoktur?
4. Öğretmenlerin seminer dönemlerinden beklentileri nelerdir ve öğretmenler bu dönemde hangi uygulamaların yapılmasını istemektedir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar bir problemin çözümünde görüşme, gözlem, doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanır ve bilinenin dışında insanların fark edemediği problem durumlarının araştırılması, problem ile ilgili olguların öznel ve yorumlayıcı bir şekilde ele alınması ile ilgilenir (Akt., Baltacı, 2019). Araştırma, fenomenoloji deseni ile yapılmıştır. Fenomenoloji deseni bir olay veya kavramla ilgili birden fazla kişinin deneyimleri sonucu oluşan ortak noktalar ile ilgilenen nitel araştırma desenidir (Creswell,2013). Araştırmanın fenomeni seminer dönemleridir. Araştırmada katılımcıların öznel düşüncelerini aktarması, seminer dönemleri ile ilgili deneyim sahibi olmaları araştırma adına önemli bulunmaktadır.

Katılımcılar

Fenomenolojik bir çalışmada önemli olan katılımcıların fenomen ile ilgili deneyimlerinin olması ve bu deneyimleri açıklıkla, öznel yargılar ile ifade edebilmeleridir. Katılımcı sayısı 5-25 arası araştırma için yeterli bulunmaktadır (Creswell,2013). Bu araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Gebze ve Çayırova ilçelerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 5 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere ait bilgiler

Sıra No	Cinsiyet	Branş	Okul Türü
1	K	Sınıf	İlkokul
2	K	Rehberlik	Ortaokul
3	E	Fizik	Lise
4	E	Sınıf	İlkokul
5	E	Türkçe	Ortaokul

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde kısa kodlar oluşturulmuştur. Erkek öğretmenler (E), kadın öğretmenler (K) şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlere sıra numaraları da verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları, cinsiyetleri ve okul türleri Tablo 1'de belirtilmiştir. Katılımcıların kimliğine ait bilgiler kimlikteki bilgilerin gizliliğini korumak amacı ile verilmemiştir. Katılımcı seçiminde amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede katılımcı sayısının evreni temsil etme derecesinden ziyade araştırmanın amacına uygunluğu önemlidir. Bu örneklem yönteminde her bir örneklem evreni değil kendini temsil etmektedir(Baştürk,2013).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmanın amacında belirtilen sorulara aranan cevaplar doğrultusunda katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sabit sorulara verilen cevaplar dışında araştırma konusu ile ilgili görüşmenin derinlemesine gerçekleştirilmesi de söz konusudur (Büyüköztürk,2020). Araştırmacı tarafından hazırlanan dört adet soru katılımcılara yöneltilmiştir. Soruların hazırlanması sürecinde literatüre bağlı kalınması amaçlanmıştır. Soruların tümünün amaca hizmet etmesi ve literatürden bağımsız olmaması düşünülerek sorular hazırlanmıştır, ancak nitel araştırmanın ruhuna uygun olarak katılımcıların yalnızca bu sorular ile kendini sınırlandırmaması adına katılımcılar ile yapılan mülakatlar sohbet havasında geçmiş ve önceden hazırlanan sorular dışında da katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Soruların hazırlanma süreci de dahil olmak üzere araştırmanın yöntemi ile ilgili diğer bölümler bir üniversitede Nitel Araştırma Yöntemleri dersi veren öğretim üyesine danışılmıştır. Bu görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılardan izinler alınıp randevu talep edilmiş ve belirlenen tarih ve saatte üç katılımcı ile yüz yüze iki katılımcı ile de uzaktan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler her bir katılımcı ile ortalama yirmi dakika sürmüştür. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı ve alınan kayıttan katılımcıların istemedikleri bölümlerin silinebileceği katılımcılara önceden bildirilmiştir.

Sınırlılıklar

Covid-19 pandemisi nedeni ile katılımcıların ikisi ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilememiştir. Yüz yüze görüşme gerçekleştirilen katılımcılar ile her ne kadar açık havada görüşme gerçekleştirilse de maske ve mesafe dolayısı ile ses kayıtlarından istenilen kadar verim alınamamış, ses kayıtlarının deşifre edilmesinde güçlükler yaşanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili düşüncelerini belirtmek, seminer dönemlerinin öğretmenler üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu ortaya koymak ve bu dönemde neler yapılabileceğini ifade etmek amacıyla katılımcılara mülakat sırasında yönelmek üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuş 4 adet yarı yapılandırılmış soru ile toplanmaya çalışılmıştır. Bu sorular her ne kadar önceden oluşturulmuş olsa da katılımcılara bu sorular dışında öznel ifadelerini daha rahat açıklamaları amacıyla nitel araştırmanın ruhuna uygun olarak farklı sorular da yöneltilmiştir. Veriler sohbet havasında geçen mülakat yolu ile toplanmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri için onların istediği mekanda ve zamanda mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi araştırmanın amacına ve yöntemine sadık kalınması için veri toplama sürecinde katılımcılar sınırlandırılmamış, özgürce düşüncelerini aktarabilecekleri kendilerine ifade edilmiştir. Katılımcılara önceden hazırlanan ve mülakat sırasında yöneltilen sorular:

1. Seminer dönemlerinin niçin düzenlendiğine yönelik bilginiz var mı, varsa bunlar nelerdir, bilginiz yoksa bunun sebebi nedir?
2. Seminer dönemleriniz nasıl geçiyor, bu dönemde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
3. Seminer dönemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve eğitim öğretim sürecine katkısı var mıdır, varsa bunlar nelerdir, katkısı yoksa neden yoktur?
4. Seminer dönemleri sizce nasıl olmalı, bu konuda neler yapılmalıdır?

İlk sorunun katılımcılara sorulma sebebi; öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın seminer dönemleri ile ilgili olarak neyi amaçladığının, hedeflerinin ne olduğunun farkında olup olmadığını öğrenmektir. Amacın ve hedeflerin sahiplenilmediği durumlarda yapılacak etkinliklerden verim alınabilmesi tartışmaya açık bir konudur. Yine bu soru ile öğretmenlerin seminer dönemlerine genel olarak nasıl baktıkları öğrenilmeye çalışılmıştır. Diğer sorular da öğretmenlerin seminer dönemlerinin etkililiği ve daha verimli olabilmesi için neler yapılabileceği ile ilgili sorulardır. Katılımcıların seminer dönemleri ile ilgili genel görüşlerinin alınabilmesi adına yarı yapılandırılmış sorular haricinde de sorular sorulmuştur. Mülakatlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle 5 katılımcı ile birebir yapılan görüşmelerin her bir katılımcı için ortalama 20 dakika olmak üzere toplamda 1 saat 40 dakikalık ses kayıtları deşifre edilmiş ve bunlar görüşme metnine çevrilmiştir. Görüşme metnine çevrilen ses kayıtları araştırmacı tarafından defalarca okunmuş ve okuma sırasında notlar alınmıştır.

Araştırmanın analizi sürecinde Moustakas (1994)'ın analiz adımlarından yararlanılmıştır. Araştırmacı öncelikle fenomen ile ilgili kişisel deneyimlerini aktarmıştır. Daha sonra mülakat sorularına katılımcıların verdiği araştırma ile ilgili önemli görülen ifadeler listelenmiştir. Katılımcıların fenomen ile ilgili deneyimleri listelenmiştir ve listeleme ifadeler kendini tekrar edene kadar devam etmiştir. Daha sonra önemli görülen ifadeler alınıp tema ve alt tema olarak gruplandırma yapılmıştır. Bu adımdan sonra katılımcıların fenomen ile ilgili deneyimleri ve deneyimlerin nasıl gerçekleştiği hakkında açıklamalar

yazılmıştır. Son olarak da bu açıklamalar detaylandırılmaya çalışılmıştır. Veri analizi sürecinde oluşturulan önemli ifadeler, tema ve alt temalara araştırmamanın bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

Bulgular

Okullarda gerçekleştirilen seminer dönemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve seminer dönemlerinin daha verimli olabilmesi için neler yapılabileceğinin belirtilmesinin amaçlandığı çalışmadan elde edilen bulgular, katılımcılara yöneltilen sorular doğrultusunda oluşan önemli ifadeler, alt temalar ve temalar olarak sunulmuştur.

Öğretmenlere ilk olarak seminer dönemleri ile ilgili genel anlamda ne düşündükleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 1'de belirtilen tema, alt tema ve önemli ifadeler oluşturulmuştur.

Tablo 2. *Seminer dönemlerinin faydalı veya etkisiz yönleri*

Tema	Alt Tema	Önemli İfadeler
Faydalı	Eğitim öğretim yılının planlanması ve değerlendirilmesi	“Özellikle sene başında yapılan seminer çalışmalarında bir yılı planlıyoruz arkadaşlarımızla. Öğrencilerimiz ile yıl boyunca yapacağımız sosyal ve kültürel etkinlikler dahi planlanıyor bu dönemde. Sene sonunda da senenin değerlendirmesini yapıyoruz”
	Öğretmenlerin olumlu iletişimi	“Öğretmenlerin birbirleri ile iletişimini, daha farklı ortamda birbirlerini tanıyabilmelerini sağlamak adına da bir çalışma yapıyoruz gibi geliyor bana, çünkü yıl boyunca öğretmenler birbirleri ile iletişim kuramayabiliyorlar. Bakanlık da seminer dönemlerinde öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımalarını amaçlıyor.”
	Okula uyum	“Sene başında yapılan seminer dönemlerini yeterli ve gerekli buluyorum, çünkü yaz tatil sürecinde okul ortamında uzaklaşıyoruz ve sene başındaki seminer de okula tekrar uyum sağlamak adına faydalı oluyor.”
	Mesleki paylaşım	“İki hafta olunca bu süre yetiyor, çünkü ilk hafta toplantılar yapıyoruz, birbirimizle mesleki anlamda fikir alışverişinde bulunuyoruz.”
	Stres atma	“En son çalıştığım okulda bununla ilgili bir kahvaltılı etkinliği de yapmıştık, öğretmenler kaynaşsın, stres atsin diye.”
Etkisiz	Kendini tekrar eden uygulamalar	“Öğretim yöntemleri gibi bildiklerimizi tekrar önümüze koymaları mantıklı gelmiyor. Bazen faydalı olsa da genelde kendini tekrarlayan bir durum. Hatta bazen kendimi aptal gibi hissediyorum yıllardır aynı şeyleri önümüze koydukları için.”
	Ciddiye almama	“Uygulamada olmayan hep teoride kalan uygulamalar yapıldı. Sürekli teoride kaldığı için de biz yapılanları ciddiye almadık.”
	Zamanın boşa harcanması	“Oradaki seminer çalışmaları genelde okula gidip oturup tekrar geri gelmek, öyle herhangi bir kendini geliştirme gibi bir faaliyet yoktu. Sadece birbirimiz ile sohbet ediyorduk.”
	Branş ile ilgili olmama	“Öğrendiklerimiz mesleğimizle ilgili işimize yarayacak şeyler değil.”

Tablo 2 incelendiğinde burada seminer dönemlerinin öğretmenler tarafından faydalı bulunduğu ve aynı zamanda etkisiz olduğu ile ilgili de düşüncelerin yer aldığı görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen A: “Özellikle sene

Köseoğlu
Seminerde olmak
ya da olmamak:
Öğretmenlerin seminer
dönemlerinin etkililiği
üzerine nitel bir
çalışma

başında yapılan seminer çalışmalarında bir yılı planlıyoruz arkadaşlarımızla. Öğrencilerimiz ile yıl boyunca yapacağımız sosyal ve kültürel etkinlikler dahi planlanıyor bu dönemde. Sene sonunda da senenin değerlendirilmesini yapıyoruz ...” şeklinde seminer dönemlerinin faydasını belirtirken, öğretmen B: *“Oradaki seminer çalışmaları genelde okula gidip oturup tekrar geri gelmek, öyle herhangi bir kendini geliştirme gibi bir faaliyet yoktu. Sadece birbirimiz ile sohbet ediyorduk ...*” şeklinde seminer döneminin etkisizliği ile ilgili düşüncesini belirtmiştir.

İkinci soruda öğretmenlere seminer dönemlerinin nasıl geçtiği ve bu dönemde ne tür etkinlikler yapıldığı sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre Tablo 2’de tema, alt tema ve önemli ifadeler belirtilmiştir.

Tablo 3. Seminer dönemlerinde yapılan etkinlikler

Tema	Alt Tema	Önemli İfadeler
	Öğretim yöntemleri ve eğitim psikolojisi	“Seminer dönemlerinde üniversite yıllarından beri gördüğümüz öğretim yöntemleri, eğitim psikolojileri gibi bildiğimiz şeyleri ısıtıp ısıtıp tekrar önümüze koymaları mantıklı gelmiyor bana.”
Mesleki etkinlikler	Akl ve zeka oyunları eğitimi	“Görev yaptığım ilçede ilçe milli eğitim müdürlüğü seminer dönemlerinde çeşitli kurslar düzenledi. Bu kurslarda herkes istediği kursu seçip seminer dönemini gerçekleştiriyordu. Örneğin, ben akıl ve zeka oyunları kursuna katılmıştım.”
	Diksiyon eğitimi	“Herkes istediği kursu alıp seminer dönemini o şekilde geçirebiliyordu. Örneğin, ilk yardım kursu, zeka oyunları, diksiyon kursu gibi etkinlikler yapılıyordu.”
	Web 2.0 araçları eğitimi	“Bağlama kursundan, akıl zeka oyunlarına, web 2.0 araçlarından web fabrika gibi birçok etkileşimli araç kullanabileceğimiz kurslar vardı.”
	İlk yardım eğitimi	“Herkes istediği kursu alıp seminer dönemini o şekilde geçirebiliyordu. Örneğin, ilk yardım kursu...”
	Geziler ve piknikler	“Özellikle sene başında yapılan seminer dönemlerinde yapılan yemek ve gezi etkinlikleri okula yeni atanan öğretmen arkadaşlarla kaynaşmaya vesile oluyor.”
Sosyal ve kültürel etkinlikler	Kahvaltı ve yemek organizasyonları	“Son yıllarda öğretmenler daha da sosyalleşsin, okulda kaynaşsınlar, okulda yoğun bir eğitim öğretim sürecinden sonra öğretmenlerin rahat edebilmesi için sosyal etkinliklere yer vermeye başlandı. En son çalıştığım okulda bununla ilgili bir kahvaltı etkinliği de yapmıştık, öğretmenler kaynaşsın, stres atsın diye.”
	Şarkı Söyleme Şiir Okuma	“Örneğin, öğretmenlerin birlikte şarkı söylemeleri, şiir okumaları, enstrüman çalmaları, resim yapmaları, birlikte pikniğe gitmeleri, geziye gitmeleri gibi okulumuzda benzer çalışmalar olmaya başladı.”

Tablo 3 incelendiğinde burada öğretmenlerin seminer dönemlerinde genel olarak mesleki veya akademik yıla özgü etkinlikler ile sosyal ve kültürel etkinlikler yaptığı görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen C: *“üniversite yıllarından beri gördüğümüz öğretim yöntemleri, eğitim psikolojileri gibi bildiğimiz şeyleri ısıtıp ısıtıp tekrar önümüze koymaları mantıklı gelmiyor bana...”* şeklinde açıklama yaparak seminer dönemlerinde öğretim yöntemleri, eğitim psikolojisi gibi mesleki eğitimlerin yapıldığını, ancak her sene bu etkinliklerin tekrarlanmasından dolayı sıkıldıklarını ifade etmiştir. Bu konu hakkında

öğretmen D: “*Son yıllarda öğretmenler daha da sosyalleşsin, okulda kaynaşsınlar, okulda yoğun bir eğitim sürecinden sonra öğretmenlerin rahat edebilmesi için sosyal etkinliklere yer verilmeye başlandı. En son çalıştığım okulda bununla ilgili bir kabvaltı etkinliği de yapmıştık, öğretmenler kaynaşsın, stres atsın diye...*” açıklaması ile seminer dönemlerinde çalıştığı okulda sosyal ve kültürel etkinlikler yapıldığından bahsetmiştir. Bu etkinliklerin ise öğretmenlerin kaynaşması, stres atması ve bir yılın yorgunluğunu üzerinden atması adına yapıldığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmen A: “*Görev yaptığım ilçede ilçe milli eğitim müdürlüğü seminer dönemlerinde çeşitli kurslar düzenledi. Bu kurslarda herkes istediği kursu seçip seminer dönemini gerçekleştiriyordu. Örneğin, ben akıl ve zeka oyunları kursuna katılmıştım...*” şeklinde açıklamada bulunarak mesleki bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Öğretmenin branşının sınıf öğretmenliği olması gereği öğrencilerine akıl ve zeka oyunlarını temelden öğretebilmek adına aldığı eğitimin önemli olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili olarak öğretmen B: “*Son bir iki yıldır bakanlığın da farklı seminer çalışmaları olmaya başladı. Bir değişim oldu. Örneğin, öğretmenlerin birlikte şarkı söylemeleri, şiir okumaları, enstrüman çalmaları, resim yapmaları, birlikte pikniğe gitmeleri, geziye gitmeleri gibi okulumuzda benzer çalışmalar olmaya başladı...*” şeklinde açıklamalarda bulunarak seminer dönemlerinde sosyal ve kültürel etkinlikler yaptıklarından bahsetmiştir.

Öğretmenler sosyal ve kültürel etkinliklerin kendilerine bu dönemde iyi geldiğini ve bir yılın yorgunluğunu bu etkinlikler ile atmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın son yıllarda sosyal ve kültürel etkinliklere önem verdiği katılımcılar tarafından aktarılmıştır. Okullarda gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinliklerden öğretmenler genel olarak memnun olduklarını, mesleğe yönelik yapılan etkinliklerin ise faydalı amaçlara yönelik olsa da verimsiz olduğu, başarılı olmadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Üçüncü soruda öğretmenlere seminer döneminin mesleki gelişimlerine ve eğitim öğretim sürecine katkılarının ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre Tablo 3’te tema, alt tema ve önemli ifadeler belirtilmiştir.

Köseoğlu
Seminerde olmak
ya da olmamak:
Öğretmenlerin seminer
dönemlerinin etkililiği
üzerine nitel bir
çalışma

Tablo 4. *Seminer dönemlerinin mesleki gelişim ve eğitim öğretim sürecine etkileri*

Tema	Alt Tema	Önemli İfadeler
Mesleki Gelişime Etkisi	Katkısız	" Mesleki gelişim olarak seminer dönemlerinin bana pek bir şey kattığını düşünmüyorum."
	Verimsiz	" Öğretmenliğim adına hiçbir seminerden tam olarak verim aldığımı söyleyemem çünkü dediğim gibi her yıl aynı şeyler tekrar ediliyor."
	Yetersiz	"Bakanlığın göndermiş olduğu planda çok fazla mesleki gelişimle ilgili bir şey bulamıyoruz."
	İçerik Eksikliği	" Öğrendiklerimiz mesleğimizle ilgili işimize yarayacak şeyler değil."
	Katkısız	"Eğitim öğretim süreci açısından da çok bir katkısı olmuyor."
Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi	Okulu Tanıma	"Seminer dönemlerinin eğitim öğretim sürecine en büyük katkısı ise okula yeni atanan öğretmenlerin okulu tanınması oluyor."
	Planlama	" Özellikle sene başında yapılan seminer çalışmalarında bir yıl planlıyoruz arkadaşlarımızla. Öğrencilerimiz ile yıl boyunca yapacağımız sosyal ve kültürel etkinlikler dahi planlanıyor bu dönemde."
	Paylaşım	" Eğitim öğretim sürecine katkısı ise, arkadaşlarımız ile paylaşımlarda bulunuyoruz, planlamalar yapıyoruz."

Tablo 4 incelendiğinde seminer dönemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve eğitim öğretim etkileri görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen C: "*Öğretmenliğim adına hiçbir seminerden tam olarak verim aldığımı söyleyemem çünkü dediğim gibi her yıl aynı şeyler tekrar ediliyor...*" açıklaması ile seminer dönemlerinde her yıl aynı etkinliklerin yapıldığını bu nedenle mesleki anlamda seminerlerden verim alamadığını ifade etmiştir. Öğretmen E: "*Öğrendiklerimiz mesleğimizle ilgili işimize yarayacak şeyler değil...*" şeklinde açıklaması ile seminer dönemlerinde yapılan etkinliklerin meslek ile ilgili işe yarayacak etkinlikler olmadığını, okullarda bu yönde çalışmalar yapılmadığını ifade etmiştir. Seminer dönemlerinin eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili olarak da Öğretmen B: "*Eğitim öğretim sürecine katkısı ise, arkadaşlarımız ile paylaşımlarda bulunuyoruz, planlamalar yapıyoruz...*" şeklinde görüş bildirmiş, seminer dönemlerinin eğitim öğretim sürecinin planlanması, öğretmenler arasında bu planların paylaşımı, fikir alış veriş yapılması gibi durumların sürece olumlu katkı verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen D: "*Seminer dönemlerinin eğitim öğretim sürecine en büyük katkısı ise okula yeni atanan öğretmenlerin okulu tanınması oluyor...*" şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde daha çok sohbet etme imkânı bulduklarını ve bunun da birbirlerini daha iyi tanıma imkânı sağladığını belirtmiştir.

Katılımcılara son soru olarak seminer dönemlerinin nasıl olması gerektiği ve bu dönemde neler yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplara göre Tablo 4'te tema, alt tema ve önemli ifadeler oluşturulmuştur.

Tablo 5. *Öğretmenlerin seminer dönemlerinden beklentileri*

Tema	Alt Tema	Önemli İfadeler
Mesleki eğilimler	Mesleki atölyeler	“Öğretmenler belirli bölgelerde toplansa, seminer kamplarında küçük mesleki atölyeler olsa ve öğretmenlerin aileleri ile katılabilecekleri seminer kampları olsa çok güzel olurdu.”
	Branşa yönelik etkinlikler	“Her öğretmen kendi branşı ile alakalı bir ders sunumu ders etkinliği hazırlar diğer zümre öğretmenleri buna dinleyici olarak katılır ve sunum yapan öğretmenler diğer öğretmenler tarafından olumlu ve olumsuz eleştirilebilir.”
Kişisel gelişim eğilimleri	Türkçe'nin doğru kullanımı	“Türkçe'nin doğru kullanımı ile ilgili kurslar da aldım.”
	AKıl ve zeka oyunları eğitimi	Uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinde birçok kursa katılma imkanı buldum. Bu kursların içinde akıl zeka oyunları da vardı, Milli Eğitim Bakanlığı seminer dönemlerinde de bu tarz kursları öğretmenlere sunabilir.”
Sosyal ve kültürel etkinlikler	Seminer kampları	“Eskiden gençlik kampları vardı. Keşke öğretmenlerin de seminer kampları olsa. Öğretmenler belirli bölgelerde toplansa, seminer kamplarında küçük mesleki atölyeler olsa ve öğretmenlerin aileleri ile katılabilecekleri seminer kampları olsa çok güzel olurdu.”
	Piknik ve gezi etkinlikleri	“Öğretmenlerin birlikte pikniğe gitmeleri, geziye gitmeleri gibi okulumuzda benzer çalışmalar olmaya başladı. Bunlar faydalı oluyor. Böyle etkinlikler yapılmalı.”
	Müziksel etkinlikler	“Öğretmenlerin birlikte şarkı söylemeleri, şiir okumaları, enstrüman çalmaları, gibi okulumuzda benzer çalışmalar olmaya başladı. Bunlar faydalı oluyor. Böyle etkinlikler yapılmalı.”

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin seminer dönemlerinin nasıl olması gerektiği ve bu dönemde neler yapılabileceği ile ilgili düşünceleri görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen C: “Öğretmenler belirli bölgelerde toplansa, seminer kamplarında küçük mesleki atölyeler olsa ve öğretmenlerin aileleri ile katılabilecekleri seminer kampları olsa çok güzel olurdu...” şeklinde açıklaması ile mesleki eğitim kapsamında mesleki atölye eğitimlerinin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen E: “Son olarak her öğretmen kendi branşı ile alakalı bir ders sunumu ders etkinliği hazırlar diğer zümre öğretmenleri buna dinleyici olarak katılır ve sunum yapan öğretmenler diğer öğretmenler tarafından olumlu ve olumsuz eleştirilebilir. Faydalı yönler ve eksik yönler söylenir. Diğer öğretmenler sunum yapan öğretmene bir rapor sunar ve sunum yapan öğretmenin eksik ve faydalı yönleri bu raporda açıklanır. Her branş kendini değerlendirmiş olur...” şeklinde görüş bildirerek seminer dönemlerinde branş bazında etkinlik yapılması gerektiğini, her zümrenin birbirini değerlendirebileceğini ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmen B: “ Örneğin, öğretmenlerin birlikte şarkı söylemeleri, şiir okumaları, enstrüman çalmaları, resim yapmaları, birlikte pikniğe gitmeleri, geziye gitmeleri gibi okulumuzda benzer çalışmalar olmaya başladı. Bunlar faydalı oluyor. Böyle etkinlikler yapılmalı...” şeklinde düşüncesi ile seminer dönemlerinde sosyal ve kültürel etkinlikler yapılması gerektiğini, bu etkinliklerin öğretmenlerin hoşuna gittiğini ifade etmiştir.

Köseoğlu
Seminerde olmak
ya da olmamak:
Öğretmenlerin seminer
dönemlerinin etkililiği
üzerine nitel bir
çalışma

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

170

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili genel olarak düşünceleri seminer dönemlerinin faydalı olabildiği gibi bazı yönleri ile de veya yetersiz olduğudur. Seminer dönemini faydalı bulan öğretmenler bu dönemde tüm eğitim öğretim yılını planlayabildiklerini ve değerlendirebildiklerini belirtmiştir. Sene başında yapılan seminer dönemlerinde öğrencilerle yapılacak tüm etkinliklerin zümre öğretmenleri ile birlikte planlandığı, sene sonunda yapılan seminer çalışmalarında ise bir yıl boyunca yapılan çalışmaların değerlendirildiği belirtilmiştir. Seminer dönemlerinin öğretmenlerin iletişim süreçleri açısından faydalı bulunduğu ve öğretmenlerin bu dönemde tüm yılın yorgunluğunu üstünden attığı sonucuna ulaşılmıştır. Seminer dönemlerinin yetersiz olduğu sonucu ile ilgili olarak da öğretmenler, bu dönemin her yıl kendini tekrar eden uygulamalardan oluştuğunu, yalnızca okula gidip gelmekten ibaret olduğunu, öğretmenlerin seminer dönemlerini ciddiye almadığını ve bu dönemde meslekle ilgisiz işe yaramayan bilgiler öğrenildiğini belirtmiştir. Gültekin, Aktay ve Gültekin (2018) çalışmalarında, ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin bazılarının seminer dönemlerini yararlı bulmalarına karşın çoğu öğretmenin seminer dönemlerini verimsiz bulduklarını ve bu dönemi zaman kaybı olarak gördüklerini belirtmiştir. Kahyaoğlu ve Karataş(2019) çalışmalarında öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili genel olarak zaman kaybı, para israfı, angarya işlerin yapılması, dedikodu ortamının oluşması gibi olumsuz ifadeler belirttiğini aynı zamanda öğretmenlerin bu dönem ile ilgili olarak; yeni eğitim öğretim yılına hazırlık, zümreler ile iş birliği, mesleki gelişimin artırılması gibi olumlu düşünceler de belirttiklerini aktarmıştır.

Öğretmenlerin seminer dönemlerinin nasıl geçtiği ve bu dönemde ne tür etkinlikler yaptığı ile ilgili sonuçlara bakıldığında; seminer dönemlerinde mesleki etkinlikler ile sosyal ve kültürel etkinlikler yapıldığı görülmüştür. Mesleki etkinlik olarak öğretim yöntemleri ve eğitim psikoloji, diksiyon eğitimi, akıl ve zeka oyunları eğitimi, web 2.0 araçları eğitimi gibi etkinlikler yapıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sosyal ve kültürel etkinlikler kapsamında ise; şarkı söyleme, şiir okuma, gezi etkinliği, kahvaltı ve yemek etkinliklerinin yapıldığı belirtilmiştir. Albez, Yıldırım ve Ayık (2020) çalışmasında öğretmenlerin seminer dönemlerinde kitap okuma etkinliği, sunum etkinliği gibi çalışmaların yapıldığını ancak bunların öğretmenler tarafından faydalı bulunmadığını aktarmıştır. Öğretmenler seminer dönemlerinde yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerin diğer etkinliklere göre daha faydalı olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda özellikle seminer dönemlerinde mesleki anlamda yapılan sunum çalışmalarının faydalı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Seminer dönemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve eğitim öğretim sürecine katkılarının ne olduğuna ilişkin sonuçlara göre; öğretmenler seminer dönemlerini mesleki gelişimleri açısından verimsiz bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler bu dönemin mesleki olarak kendilerine bir şey katmadığını, seminer dönemlerinde mesleki anlamda yapılan etkinliklerin işe yaramadığını ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın seminer çalışmaları planlarının mesleki anlamda yetersiz ve içeriğinin eksik olduğunu belirtmiştir. Seminer dönemlerinin eğitim öğretim sürecine ise genel olarak katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler bu

dönemde yapılan planlama çalışmalarının, öğretmenler arasındaki paylaşımların ve özellikle okula yeni atanan öğretmenlerin seminer dönemlerinde okulu ve meslektaşlarını tanıma fırsatı bulmasının eğitim öğretim sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. “*Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*” (Özan vd.,2014) çalışmasında seminer dönemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik çalışmaların yapılmadığı ve bu dönemde mesleki gelişime dikkate değer bir katkının sağlanmadığı belirtilmiştir. “*İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi*” (Sıcak ve Parmaksız,2016) çalışmasında öğretmenlerin seminer dönemlerini mesleki gelişimleri anlamında yetersiz buldukları, seminer dönemlerinin öğretmenlere mesleki anlamda katkı sağlamadığı aktarılmaktadır. Seminer dönemlerinin eğitim öğretim sürecine ise katkısının olduğu gerek bu araştırmanın katılımcıları gerekse de Özan vd.(2014) ile Sıcak ve Parmaksız (2016)’ın araştırmalarından elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Seminer dönemlerinde yapılan planlama çalışmalarının ve zümre öğretmenlerin mesleki anlamda paylaşımında bulunmalarının eğitim öğretim sürecine katkı sağladığı ancak mesleki gelişime bu dönemde yapılan çalışmaların yararlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Seminer dönemlerinin nasıl olması gerektiği ve bu dönemde neler yapılabileceğine ilişkin sonuçlara göre; öğretmenler seminer dönemlerinde mesleki eğitimler, kişisel gelişim eğitimleri ve sosyal ve kültürel etkinlikler yapılmasını istemektedir. Mesleki eğitim olarak klasik sunum çalışmaları yerine okul dışında farklı bir ortamda seminer kamplarının düzenlenebileceği ve burada mesleki gelişim atölyeleri kurulabileceği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yine mesleki eğitimler kapsamında seminer dönemlerinde her zümrenin branşları ile ilgili olarak bir ders sunumu hazırlamaları ve bunu zümrelerinin önünde sunmaları, dinleyicilerin de sunumla ilgili olumlu ve olumsuz görüş bildirmeleri gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu sunumun da klasik sunumlardan ziyade öğretmenlerin birbirini değerlendirdiği ve yalnızca bransa özgü olması gerektiği ifade edilmiştir.

Seminer dönemlerinde kişisel gelişim eğitimleri kapsamında ise Türkçe’nin doğru kullanımı, satranç vb. akıl ve zeka oyunları eğitimlerinin yaygınlaşması katılımcılar tarafından istenmektedir. Seminer dönemlerinde özellikle son iki yıldır yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerin ise devam ettirilmesi; öğretmenlerin aileleri ile katılabileceği farklı bir bölgede düzenlenecek seminer kamplarının yapılması, gezi, piknik, kahvaltı organizasyonları, enstrüman çalma, şiir okuma gibi etkinliklerin yaygınlaştırılması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. “*İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları*” (Gültekin vd.,2018) çalışmasında katılımcıların seminer dönemlerinde kendilerini sıkmayan, motive edici ve bransa yönelik etkinlikler yapılmasını istedikleri belirtilmiştir. Kahyaoglu ve Karataş (2019) çalışmalarında katılımcılarının seminer dönemlerinde kişisel gelişimi destekleyici etkinliklerin yapılmasını ve bu dönemde yapılan etkinliklerin işlevsel olmasını istediklerini belirtmiştir. Referans çalışmalar ile bu çalışmada öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili isteklerine bakıldığında, bu araştırmanın öğretmenlerin seminer dönemlerinden beklentileri bulgusunun sosyal ve kültürel etkinlikler ile kişisel gelişim etkinlikleri temaları ile örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmanın araştırmacısının bir öğretmen olması ve seminer dönemleri ile ilgili deneyimleri bulunmasından yola çıkarak araştırmacının öncelikle

seminer dönemleri ile ilgili kişisel deneyimleri aktarılmaya çalışılmıştır. Okullarda gerçekleştirilen seminer dönemleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara göndermiş olduğu çerçeve plan dahilinde sürdürülmektedir. Daha önce yılda iki kez yapılan seminer dönemleri ara tatillerin yapılması ile birlikte yılda dört kez gerçekleştirilmektedir. Seminer dönemleri başlamadan önce okullara gönderilen çerçeve planlarda bakanlığın seminer dönemlerinde neyi amaçladığı, hedeflerinin ne olduğu ve hangi etkinliklerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Günümüzde birçok öğretmen seminer dönemlerinde bakanlığın neyi amaçladığı ve hedeflerinin ne olduğunu bilmemektedir. Gönderilen mesleki çalışma planındaki amaçlar çok da fazla dikkate alınmadan genel olarak seminer haftasında neler yapılacağına bakılmaktadır. Seminer planındaki etkinlikler de bakanlığın isimlendirmesi olan mesleki çalışmaya ne kadar uygundur? Mesleki çalışma kavramı adı üstünde meslek ile ilgili çalışmalardır. Her öğretmenin kendi branşı ile ilgili alacağı eğitimler hizmet içi eğitim kapsamında değerlendirilebilir ve mesleki çalışma başlığı altına alınabilir, ancak seminer dönemlerinde yapılan sosyal ve kültürel etkinlikleri, meslek ve branş ile ilgili olmayan sunum faaliyetlerini mesleki çalışma olarak nitelendiremeyiz. Seminer dönemlerinde yapılan sosyal ve kültürel faaliyetler öğretmenler arasındaki iletişimi ve okul atmosferini olumlu etkilese de bu gerçek anlamda bir mesleki çalışma olarak değerlendirilemez. Seminer dönemlerinin kuşkusuz faydaları bulunmaktadır, ancak bu dönemde okul bazlı çalışma planları yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Seminer dönemlerinde yapılan zümre toplantılarının eğitim öğretim sürecine katkıları olduğu düşünülmektedir. Aynı branşa sahip öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili bilgi ve tecrübelerini paylaştıkları bu toplantıların eğitim öğretim yılı başlamadan önce yapılmasının bir yılın planlanması adına katkıları olmaktadır. Bir yıl boyunca yapılacak etkinliklerin, sınavların planlaması, yıllık planların zümre öğretmenleri ile gözden geçirilerek bölgenin sosyo-ekonomik şartlarına göre uyarlanması faydalı olmaktadır. Bu çalışmalar sene içinde yapıldığında geç kalınmış olmaktadır ve bu nedenle seminer dönemlerinin en azından bir gününün zümre öğretmenleri ile bu çalışmalara ayrılması olumlu görülmektedir. Seminer dönemlerinin öğretmenler için gerekli olduğu düşünülmekte, ancak bu dönemlerin evrak üzerinde kalmaması adına iyi planlanması, uygulanabilir olması, her okulun kendi şartlarına göre düzenlenmesi ve branşa yönelik etkinlikler içermesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin Nisan, Haziran, Eylül ve Kasım aylarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı çerçeve plan dahilinde katıldığı seminer dönemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve seminer dönemlerinin daha faydalı olabilmesi için neler yapılabileceğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada seminer dönemlerine daha fazla önem verilmesi ve öğretmenlerin etkinliklerin planlaması sürecine dahil edilmesi gerektiği ifade edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden bağımsız, görüş alınmadan hazırlanan seminer planlarının öğretmenlerce eleştirildiği ve işe yaramadığı görülmektedir. Öğretmenler araştırmadan anlaşıldığı kadarı ile klasik seminer dönemlerinden sıkılmış durumdadır ve kendilerinin daha aktif olacağı, eğlenebileceği, tüm yılın yorgunluğunu atabileceği bir seminer dönemi istemektedir. Seminer dönemine ilişkin planlarda değişikliğe gidilerek sunum ve dinleme şeklinde gerçekleşen etkinlikler yerine öğretmenlerin aktif katılım sağladığı, mümkünse okul dışı etkinlikler planda yer almalıdır. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde etkinlik tercih edebilmesi de kendilerince olumlu karşılandığından farklı ortamlarda

farklı etkinliklerin yer aldığı ve öğretmenlerce seçilebilecek bir alt yapı oluşturularak seminer dönemleri planlanmalıdır.

Kaynakça

- Albez, C., Yıldırım, İ. & Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(2), 611-634.
- Baştürk, S. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Vize Yayınları.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitapevi.
- Gültekin, M., Aktay, E. G. & Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 482-513.
- Gündüz, M. (2019). *Kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi*. İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2020). *Maariften eğitime, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim düşüncesinde dönüşüm*. Doğu Batı Yayınları.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.(2021). Mesleki Çalışmalar. Madde 38, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Kahyaoğlu, R. B. & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(37),191-220.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 9-32.
- Özan, M. B., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Sıcak, A.& Parmaksız, R.Ş.(2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (150).

Köseoğlu
Seminerde olmak
ya da olmamak:
Öğretmenlerin seminer
dönemlerinin etkililiği
üzerine nitel bir
çalışma

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerine ilişkin metaforik algıları

175

Fatma Avcı

Özet: Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin "Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri" kavramına yönelik sahip oldukları algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Metafor kavramı çeşitli kaynaklarda bir kavramsal ifadeyi bir başka kavramsal ifadeye benzeterek açıklamak şeklinde açıklanmaktadır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın verilerine 2020-2021 eğitim öğretim yılı, güz döneminde Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan 53 okul öncesi öğretmenin "Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri gibidir, çünkü" cümlesini tamamlamasıyla ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İlk etapta elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler "okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri" kavramı için 45 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforların daha sonra ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan kategorizasyon çalışmasına göre katılımcı öğretmenler yoğun olarak aile katılımı etkinliklerinin gerekli olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Metafor, okul öncesi öğretmeni, okul öncesinde aile katılımı etkinlikleri.*

Başvuru/Submitted
18 Kas/Nov 2022

Kabul/Accepted
29 Oca/Jan 2023

Yayın/Published
29 Oca/Jan 2023

Makale Türü
Araştırma /
Research

Metaphorical perceptions of pre-school teachers regarding family participation activities

Abstract: This research was conducted to reveal the perceptions of preschool teachers about the concept of "family participation activities in preschool education" through metaphors. The concept of metaphor is explained in various sources as explaining a conceptual statement by analogy with another conceptual statement. The study was carried out according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The data of the research were obtained by the completion of the sentence "Family participation activities in pre-school education are like because" by 53 preschool teachers working in the city center of Eskişehir in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data collected within the scope of the research were analyzed with the content analysis technique. According to the findings obtained at the first stage, the participating teachers produced 45 valid metaphors for the concept of "family participation activities in preschool education". These metaphors were then categorized by considering their common features and analogy aspects. According to the categorization study, it is understood that the participating teachers are of the opinion that intensive family involvement activities are necessary.

Keywords: *Metaphor, preschool teacher, preschool family involvement activities.*

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2022, 2/2, 175-187.

Avcı, F. (2022)
Okul öncesi
öğretmenlerinin aile
katılımı etkinliklerine
ilişkin metaforik
algıları, *Okul Yönetimi*
2(2), 175-187

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Metafor sözcüğü, meta: öte, aşırı ve pherein: taşımak, yüklemek kelimelerinden oluşan birleşik isimdir ve “bir yerden başka bir yere götürmek” manasına gelir (Hardal, 2016). Metaforlar, yeni bir olguyu anlama ve açıklamaya yönelik olarak zihinde daha önce var olan kavramlarla bağ kurmayı sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle metaforlar “bilinmeyen bir şeyi”, “bilinen başka bir şeyle” anlatmak (Uyan Dur, 2016) bir kavramı açıklamak, belirgin kılmak ve somut olarak şekillendirmek ve nasıl yorumlandığının anlaşılması amacına da hizmet etmektedir (Cameron ve Deignan, 2006; Fabian, 2013; Koca Sarı, 2012). Ayrıca üretilen metafor kavrama gönderme yapmakla kalmayıp, aynı zamanda onu bir yönüyle tanımlar (Batu, 2012). Tüm bunların yanı sıra metaforların eğitim dünyasında da yeri çok önemlidir çünkü metafor, öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri hatırlayabilmeleri ve yeni bilgilere ışık tutmasını sağlamak için kullanılan bilişsel bir metottur (Dönmez, 2017). Metaforlar bilimsel araştırmalarda katılımcıların algılarını yönlendirmeden, bireyleri merkeze alan ve onların algılama şekillerini derinlemesine inceleyerek uygulanabilirlik kapsamını arttıran veri toplama araçlarıdır (Güneş ve Fırat, 2016).

Okul öncesi dönem gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönemdir ve bu dönemde Çocuk ailesi ile bir bütündür. Okul öncesi eğitimin amaçları belirlenirken, çocuk tek başına düşünülmemeli; başarılı bir okul öncesi eğitim için okul-aile işbirliği yoluyla anne-baba da eğitim kapsamına alınmalıdır. Çocuğun sosyalleşmesinin ilk adımı olan okul öncesi eğitim, aynı zamanda tüm hayatına şekil verecek olan ilk eğitimidir. Okul öncesi eğitimin hedeflenen niteliğe ulaşmasında ön plana çıkan bazı unsurlar vardır. Bu unsurlardan biri de aile katılımı çalışmalarıdır.

En küçük sosyolojik birim olarak tanımlanan aile, dünyaya gelen çocukların aidiyet duygusunun tatmini, bireysel ve sosyal kimliğinin gelişimi, üzerinde son derece etkili olurken, bu süreç içerisinde aynı zamanda sosyal değer ve normların kuşaktan kuşağa aktarımını sağlayarak, çocuğun topluma uyumlu bir birey olmasında son derece etkilidir Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi üzerindeki yetki ve sorumlulukları, okul öncesi eğitim sırasında ailenin aktif katılımını gerektiren planlı eğitim faaliyetleri yardımıyla genişletilebilmektedir (McIntyre vd., 2007). Bununla birlikte okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle çocuğu içinde yaşadığı kültürü, aile yapısını, çocuğun aile içerisindeki ilişkilerini, ailenin çocuğa attığı değeri ve en önemlisi ise ev ortamındaki pedagojik olanakları bilmesine olanak sağlamaktadır (NAEYC, 2005).

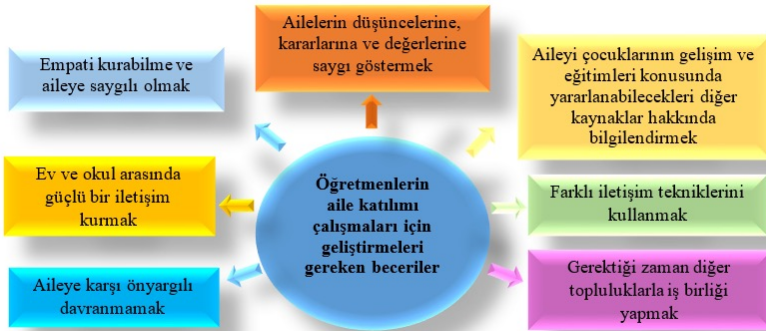
Aile katılımı; anne-babaların ve diğer aile üyelerinin, çocukların eğitimi ve gelişimlerine katkıda bulunmaları için erken çocukluk eğitimi programına katıldıkları bir süreçtir (Morrison, 2003). Aile katılımı çalışmalarının aileye başlıca yararları;

- Ailelerin çocuklarını daha iyi anlamalarını sağlar,
- Çocuklarını daha fazla yardımcı olmalarını sağlar,
- Okulun ve eğitimin fonksiyonunu anlamaları şeklinde sıralanabilir.



Şekil 1. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmalarının Yararları

Aile katılımı çalışmalarının sadece aileye olan yararından söz etmek doğru bir durum olmamaktadır. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen öğrenmelerin çocuğun ilerleyen yaşam sürecindeki kritik etkileri değerlendirildiğinde aile katılımı çalışmalarının çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve psikomotor gelişim alanlarında ve akademik bağlamda ilerleme sağlamasına (Kartal, 2007); anne babalara da çocuğunu gözlemleme, çocuğunun gelişimsel ve akademik ihtiyaçlarının farkına varmalarına olanak sağlamaktadır (La Paro vd., 2003). Diğer yandan okul öncesi eğitimde sürdürülen aile katılımı çalışmalarıyla öğretmenin de çocuğun büyüdüğü aile ortamını tanınmasına böylece çocuğu tanınmasına ve bazı eğitsel kararlar verebilmesine yardımcı olmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları için geliştirmeleri gereken birtakım beceriler sıralanmaktadır. Eliason ve Jenkins (2003) tarafından bu beceriler şöyle sıralanmıştır:



Şekil 1. Öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları için geliştirmeleri gereken beceriler (Eliason ve Jenkins, 2003)

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları için geliştirmeleri gereken beceriler incelendiğinde önyargılardan sıyrılarak ailelerin düşünce ve kararlarına saygı duymak, geliştirilen iletişim ağını aktif kullanmak, ailelere çocuklarının gelişiminde yardımcı olmak üzere çeşitli kaynaklara yönelterek eğitsel çalışmaları yürütmek ve gereken durumlarda okuldaki diğer kişilerle (okul yöneticileri, diğer öğretmenler vs.) işbirliğini sağlamak gibi bazı temel beceriler sıralanabilmektedir (Eliason ve Jenkins, 2003).

Türkiye bağlamında incelendiğinde okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarını okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla ele alan bir dizi çalışma mevcuttur. Akkaya (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı etkinlikleri konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. 25 okul öncesi eğitim öğretmeni ve 25 veli ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları ile ilgili olarak, öncelikle, gereksinim belirleme formu uyguladıkları ve bu formdan elde edilen sonuçlara göre çalışmaları belirledikleri ve uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ve velilerin, düzenlenen aile katılımı çalışmaları ve bu çalışmaların katılım gösteren tüm bireyler üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerinin birbiriyle örtüştüğü; her bireyin aile katılımı çalışmalarının içerisinde olmaktan mutlu olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Neslitürk, Çamlıbel Çakmak ve Asar (2014) öğretmenlerin veli kavramına yönelik zihinsel imgeleri (metaforları) tespit ettikleri araştırmanın sonucunda oluşturulan metaforlar kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorinin “engelleyici okul öncesi velisi” olduğu belirlenmiştir. Toran ve Özgen (2018), 19 kadın okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapmışlar ve sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik farkındalıklarının olduğu, aile katılım çalışmaları ile çocuğun yüksek yararının gözetildiği ve çocuğun gelişimsel ve akademik başarısı üzerinde etkisine yönelik inançlarının olduğu, bununla birlikte aile katılım çalışmalarını uygulamada engeller ile karşılaşıldığı ve buna yönelik uygulamalar ve stratejiler geliştirdikleri saptanmıştır.

Aile katılımına yönelik önem ve çocuğun akademik başarılarına olan etkilerini araştıran araştırmalara ek olarak, aile katılım çalışmalarında öğretmenin rolü, aile katılımına yönelik bakış açısı, aile katılım sürecinde karşılaştığı sorunlar ve aile katılımı çalışmalarına yönelik uyguladığı stratejiler ve çözüm önerilerini de belirlemek büyük bir önem taşımaktadır (Bayraktar vd., 2016). Çocukların davranışlarının oluşumunda etkin bir rol oynayan ailelerin, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili saptamaların yapılması önemli görülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim alanında yapılan metafor araştırmalarının fazla olmaması ve okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları ile ilgili metafor araştırmalarının az olması nedeniyle, bu çalışmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir;

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri ile ilgili geliştirdikleri metaforları analiz etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri ile ilgili sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Belirtilen metaforlar ortak özellik bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, araştırmanın katılımcıları, araştırmada veri toplama süreci ve analiz sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz; ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük hayatımızda çeşitli şekillerde karşılaşsak da bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcılar

Araştırma amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın verilerine 2020-2021 eğitim öğretim yılı, güz döneminde Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan 53 okul öncesi öğretmenin Amaçlı örnekleme ile katılımcıları en az bir kez aile katılım çalışması yürütmesi, aile katılım çalışmalarına ilişkin deneyime sahip olması beklenmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	50
	Erkek	3
	Toplam	53
Yaş	20-25 yaş	1
	26-30 yaş	14
	31-35 yaş	22
	36-40 yaş	12
	41-45 yaş	5
	46 yaş ve üzeri	0
	Toplam	53
Öğrenim Durumu	Lisans	49
	Yüksek Lisans	4
	Toplam	53
Mesleki Deneyim Süresi	1-5 yıl	6
	6-10 yıl	18
	11-15 yıl	19
	16-20 yıl	8
	21 yıl ve üzeri	2
Toplam	53	
Okul Türü	Anaokulu	25
	Anasınıfı (İlkokul ve Ortaokul bünyesinde)	28
	Toplam	53

Yukarıda sunulan tablodan, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oldukça büyük bir kısmının kadın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin daha yoğun olarak 31-35 yaş aralığında oldukları görülürken, mesleki deneyim süresi açısından 11-15 yıl aralığında diğer aralıklara göre frekansın daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul türü değişkeni açısından tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları anaokulu ve anasınıflarının yakın frekansta oldukları görülmektedir.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri çevrimiçi olarak oluşturulan bir anket formu ile toplanmıştır. Oluşturulan anket formu içerisine yerleştirilen ve öğretmenler tarafından onay alındıktan sonra sorulara geçilebilen bir yapıda form hazırlanmıştır. Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılmak istediklerine dair hazırlanan gönüllü katılım formunu onaylamaları istenmiştir. Bu işlemin ardından "Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri gibidir, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Aşağıda veri toplama sürecinde de katılımcı öğretmenlere örnek olarak sunulan bir metafor cümlesi sunulmaktadır.

- Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri yemeğin tuzu gibidir. Çünkü olmazsa olmazdır gereklidir.



(Hedef Kaynak)



(Gerekeç)

Analiz süreci

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmesi planlanmıştır. Çalışmada öncelikle metaforlar kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler okul öncesi eğitimde aile katılımı konusunu ele alan alanyazın ile ilişkilendirilebilecek temalara atanmıştır. Bu aşamada Uzmanların yaptıkları kodlamalar ile araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlık oranı Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanmış ve .85 olarak bulunmuştur. Ardından elde Bu işlem sonrasında ortaya çıkan kategori ve bulgular sunulmuş, okuyucunun kendi yorumunu ekleyebilmesi ve çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ortaya çıkan temalar araştırmanın bu bölümünde sunulduktan sonra konu ile ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öncelikle metaforlar kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler okul öncesi eğitimde aile katılımı konusunu ele alan alanyazın ile ilişkilendirilebilecek temalara atanmıştır. Bu işlem sonrasında ortaya çıkan kategori ve bulgular sunulmuş, okuyucunun kendi yorumunu ekleyebilmesi ve çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ortaya çıkan temalar araştırmanın bu bölümünde sunulduktan sonra sonuç bölümünde de konu ile ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Tablo 2. Katılımcı öğretmenler tarafından okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri ile ilgili geliştirilen metaforlar

Katılımcı kodları	Metafor	Frekans	Katılımcı kodları	Metafor	Frekans
Ö8, Ö11, Ö31, Ö39, Ö53	Tuz	5	Ö27	Sonsöz	1
Ö6, Ö9, Ö35	Su	3	Ö28	Hücre	1
Ö13, Ö16	Köprü	2	Ö29	Çorba	1
Ö1	Güneş	1	Ö30	Evlilik	1
Ö2	Meyveler	1	Ö32	Zorla yenen yemek	1
Ö3	Örgü ilmeği	1	Ö33	Şeker	1
Ö4	Tren vagonu	1	Ö34	Çocuk	1
Ö5	Çiçek	1	Ö37	Evin temeli	1
Ö7	Büyüteç	1	Ö38	Yemek yapmak	1
Ö9	Puzzle parçası	1	Ö40	Ev	1
Ö12	Çiçek bahçesi	1	Ö41	Ayna	1
Ö14	Bir tuvalde resim yapan çocuk	1	Ö42	Sehpanın 4. ayağı	1
Ö15	Tatlı	1	Ö43	Zararlı bakteri	1
Ö17	İnşaat çalışanı	1	Ö44	Suya yazılan yazı	1
Ö18	Anne kedi	1	Ö45	Sene sonu öğretmen seminerleri	1
Ö19	Tarif kitabı	1	Ö46	Şehir	1
Ö20	Yemek	1	Ö47	Sirk gösterisi	1
Ö21	Pasta süsü	1	Ö48	Yağmur	1
Ö22	Mikser	1	Ö49	Sihirli değnek	1
Ö23	Eğlence merkezi	1	Ö50	Kolostrum sütü	1
Ö24	Havada uçan tüy	1	Ö51	Sandalyenin bir ayağı	1
Ö25	Yol	1	Ö52	Büyük bir adım	1
Ö26	Akşam yemeği	1			

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın temel amacı çerçevesinde toplamda 45 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, en çok geliştirilen metaforun “tuz” metaforu olduğu görülmektedir. Araştırmada geliştirilen “tuz” metaforu ile “gerekli olan” kategorisine ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcı okul öncesi öğretmenlerinden Ö8’de “tuz” metaforunu geliştirmiştir ancak metaforun geliştirildiği cümleden hareketle “Okul öncesi eğitimde kaliteyi arttıran” kategorisine ulaşılmıştır. “Tuz” metaforundan sonra yoğun olarak geliştirilen ikinci metafor ise “su” metaforudur ve Ö6, Ö9 ve Ö35 tarafından geliştirilmiştir. Ö9 ve Ö35’in görüşlerinden okul öncesi eğitimde aile katılımının gerekli olduğu kategorisine, Ö6’nın görüşünden okul öncesi eğitimde aile katılımının önemli olduğu kategorisine ulaşılmıştır. Ö13 ve Ö16’nın geliştirdikleri “köprü” metaforu ile de aile katılımı etkinliklerinin çocuğa ulaşmayı sağlayan özelliğinin bulunduğu fikrine varılarak araştırmada “çocuğa ulaşmayı sağlayan” kategorisine ulaşılmıştır.

Tablo 3. Katılımcı Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geliştirdikleri Metafor Çeşitlerinin Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Öğretmenler	Metafor Sayısı
Gerekli olan	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö31, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö47, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53	22
Öğrenme sürecini zenginleştiren	Ö2, Ö12, Ö17, Ö19, Ö21, Ö25	6
Okul öncesi eğitimde kaliteyi arttıran	Ö4, Ö8, Ö26, Ö27	4
Sürekli uygulanması gereken	Ö15, Ö29, Ö33, Ö46	4
Önemli olan	Ö6, Ö18, Ö28	3
Verimsiz bulunan	Ö30, Ö44, Ö45	3
Eğlenceli olan	Ö23, Ö34, Ö48	3
Çocuğa ulaşmayı sağlayan	Ö13, Ö16	2
Gereksiz bulunan	Ö5, Ö24, Ö43	3
Aile ortamını okula yansıtan	Ö41	1
Sınıfın düzenini bozan	Ö22	1
Veliler için yapılan	Ö20	1

Tablo incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin “gerekli olduğuna” yönelik metaforlar geliştirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin tümünün okul öncesi eğitimde aile katılımını gerekli gördüklerini, çocuğun okuldaki eğitiminin ev ortamında desteklenmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte aile katılım çalışmaları ile çocuğun gelişimsel ve akademik başarısının sürdürülebilir olacağı, problem çözüme, dil becerileri gibi gelişimsel yeterlilikler noktasında etkili olacağı belirtilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri güneş gibidir, çünkü ağacın büyümesi için birlikte gereklidir. Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri yemeğin tuzu gibidir, çünkü okul öncesi eğitim aile ile birlikte tasarlanan etkinlikler olmazsa tıpkı tuzsuz bir yemek gibi süreç lezzetsiz olur (Ö1).

Araştırmada geliştirdikleri metaforların analizi ile altı öğretmenin aile katılımı çalışmalarının “öğrenme sürecini zenginleştiren”, dört öğretmen “okul öncesi eğitimde kaliteyi arttıran” yönünde metaforlar geliştirmişlerdir. Özellikle aile katılımı çalışmaları anne-babanın çocuğunu tanıması, aile-okul işbirliği çalışmaları ise eğitim sürecini değerlendirmek için önemli bir fırsat olduğu ifade edilebilir. “Tarif kitabı”, “Pasta süsü”, “Yol”, “Akşam yemeği”, “Çiçek” metaforları öğretmenler tarafından geliştirilen ve bu kategoriler altında sunulan metaforlara örneklerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir: “Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri çiçek gibidir, çünkü her aile farklı bir çiçektir ve bahçeyi zenginleştirir.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö15, Ö29, Ö33 ve Ö46 aile katılımı etkinliklerinin okul öncesi eğitim sürecinde «sürekli uygulanmaması» gerektiği yönünde metafor geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin “Çorba” ve «Şeker» gibi metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Ö33’ün aile katılımı etkinliklerini “şeker” metaforu üzerinden açıkladığı görüşleri şöyledir: “Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri şeker gibidir, çünkü sürekli uygulanması halinde bazı olumsuzluklar ortaya çıkabilir.”

Araştırmada üç öğretmen tarafından aile katılımı etkinlikleri «verimsiz», başka üç öğretmen tarafından ise «gereksiz» bulunmuştur. “Havada uçşan tüy”, “Zararlı bakteri”, “Suya yazılan yazı”, “Sene sonu öğretmen seminerleri” başlıca geliştirilen metaforlardır. Ö45’in bu görüşleri şöyledir: “Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri sene sonu öğretmen seminerleri gibidir, çünkü verimsiz geçer.”

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden Ö13 ve Ö16 aile katılımı etkinliklerinin çocuğa ulaşmayı sağladığına yönelik metaforlar geliştirmişlerdir. Her iki öğretmen de “köprü” metaforunu yakın ifadelerle geliştirmişlerdir. Örneğin Ö16 “Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri köprü gibidir, çocuklara ulaşmamızı sağlayan sağlam bağıdır, çünkü bu bağ olmasa çocuğa ulaşılamaz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmada Ö41’in geliştirdiği “ayna” metaforu ile «Aile ortamını okula yansıtan» kategorisine ulaşılmıştır. Ö41 görüşlerini şöyle ifade etmiştir; Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri ayna gibidir, çünkü çocuğun aile ortamını sınıfa yansıtır (Ö41).

Ö22 ve Ö20 tarafından geliştirilen metaforlar ile «sınıfın düzenini bozan» ve «veliler istediği için yapılan» kategorilerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda Ö22’nin görüşleri şöyledir; “Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri mikser gibidir, çünkü sınıfın düzenini alt üst eder.” Ö20 ise “Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri eve gelecek olan bir misafire yapılan yemek gibidir çünkü yapmak istediğin o yemek değildir ama tamamen misafiri düşünerek o yemeği yaparsın.” ifadelerinde bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocuklar toplum tarafından kabul görmelerine yardımcı olabilecek pek çok beceriyi de aile ortamı içerisinde kazanmaktadır (Yazıcı, Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018). Bu nedenle aile, eğitim sistemi içerisinde değişmez bir paydaştır. Araştırmalarda ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı ve eğitim süreçlerinde yaşanan gelişmelerden haberdar olmaları nitelikli bir eğitim için önemli konulardan biri olarak görülmekte (Hornby ve Lafaele, 2011) ve öğretmenlerin de bu süreçte ebeveynlerle yeterli işbirliğini yaparak onların hem evde hem de okulda sürdürülen eğitim etkinliklerine katılımını sağlamalarının altı çizilmektedir (Morrison, 2006). Özellikle okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları sürecin niteliğinin belirlenmesinde önemli unsurlardan biri haline gelmektedir (Toran ve Özgen, 2018).

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinlikleri ile ilgili geliştirdikleri metaforların analiz edildiği bu araştırmada katılımcı 53 okul öncesi öğretmeni tarafından 45 geçerli metafor geliştirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitimde

aile katılımı etkinlikleri konusunda destekleyici, olumlu yönde metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde aile katılımı etkinliklerinin; çocukların sosyal gelişimine katkısını (Gürşimşek, 2003; Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009), çocukların dil ve okuryazarlık gelişimine katkısını (Arnold ve diğerleri, 2008; Benet, Weigel ve Martin, 2002; Kızıldaş, 2009), çocukların akademik başarı ve sosyalleşmelerine katkısı (Brooks, 2004; Kohl, Lengua ve McMahon, 2000), kişilik gelişimine (Kapusuzoğlu, 2004), motivasyon ve sosyal beceri gelişimi ile ilkökula hazırlık sürecine (Gürşimşek, Girgin, Harmanlı ve Ekinci, 2002) katkılarını ortaya koymuşlardır. Alanyazındaki araştırmaların araştırmada ulaşılan ilk üç kategori olarak sıralanabilen “gerekli”, “öğrenme sürecini zenginleştiren”, “okul öncesi eğitimde kaliteyi artıran” bulgularını desteklediği anlaşılmaktadır.

Diğer yandan katılımcı kimi öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerine yönelik “gereksiz”, “verimsiz”, “sınıfın düzenini bozan”, “veliler istediği için yapılan” kategorilerine ulaşılmasını sağlayan olumsuz metaforlar da geliştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinde yaşadıkları sorunlu deneyimlerine dayalı olarak metaforlar ürettikleri görülmektedir. Alanyazın tarandığında okul öncesi eğitimde aile katılımında yaşanan sorunlara değinen araştırmalara da rastlanmaktadır (Ensari ve Zembat, 1999; Fantuzzo vd., 2000; Kurtuldu, 2010). Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019) okul öncesi eğitimde aile katılımı sürecinde yaşanan sorunları inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin de ebeveynlerin de aile katılımı açısından bazı engellerle karşılaştıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmada iki grup arasında yaşanan iletişim sorununun aile katılımı sürecini olumsuz etkilediği üzerinde durulmaktadır. Araştırma ulaşılan sonuçlardan, ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımını sağlamak ve arttırmak için de ebeveynlerin desteklenmesinin önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Bu amaçla aile eğitimi ve aile katılımı konularında ebeveynlere de uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Özgen ve Toran (2018) araştırmalarında aile katılımı çalışmalarını engelleyen bir durum olarak ailelerin aile katılım çalışmalarına karşı tutum, aile katılım çalışmalarına ilişkin klasik önyargı, benimsememe, ilgisizlik gibi durumların engelleyici faktör olarak ifade edildiği görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin aile katılımı etkinliklerinde öğretmenin ebeveynlerle olumlu iletişim ve etkileşimi üst düzeyde tutma (Bæck, 2010; Kurtulmuş, 2016; Murray vd., 2015) sınıf içi etkinliklere ebeveynleri davet etme, ev ziyaretleri planlama ve gibi stratejilerin aile katılım çalışmalarının verimli olmasında önemli rol oynadığı vurgulanmıştır.

Sonuç olarak ifade edilmelidir ki ebeveynleri olumlu bir şekilde karşılayan ve aile katılımına değer verdiğini göstererek süreçte aileyi de kapsayan okullar hem aile katılımı çalışmalarını daha nitelikli şekilde geliştirirken hem de okulun en önemli paydaşlarından olan ebeveyn desteğini de aldığı için okulun başarısını artırabilmektedir.

Öneriler

- Aile katılım çalışmalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması aile katılım çalışmalarını etkili bir şekilde yürütmek için gereklidir. Bu bağlamda özellikle Millî Eğitim Bakanlığı merkezi teşkilatında görev yapan politika yapımcıların konunun öneminin de farkında varması ve okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarının

takibinin yapılması, uygulayıcı öğretmenlere yönelik eğitimlerin artırılması önerilmektedir.

- Aile katılımı çalışmalarında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta olan çocuğun yüksek yararını gözeten aileye doğrudan etki edebilecek türde uygulamaların gerçekleştirilmesi bu bağlamda programla bağdaşmayan ve etkisiz aile katılımı çalışmalarına yönelinmemesi önerilmektedir.
- Araştırmalarda, öğretmenler ve ebeveynler tarafından tercih edilen aile katılımı etkinliklerine dair okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin incelenmediği belirlenmiştir. Bu konuda araştırmaların planlanması alanyazındaki eksikliklerin tamamlanması açısından faydalı olabilir.
- Aile katılımı etkinliklerinin uygulanma sürecinde karşılaşılan önemli sorunlara yönelik az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu konuda yeni araştırmalar yapılarak konu ile ilgili alanyazın zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Bæck, U. D. K. (2010). 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335
- Batı, A. (2012). *İnsan-Bilgisayar Etkileşiminde Arayüz Tasarımı ve Metaforlar*. (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Bennet, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Brooks, J. E. (2004). Family involvement in early childhood education: A descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms. (Unpublished doctoral dissertation). University Of South Caroline, *Dissertation Abstracts International*, 65(08), 2890A. (UMI No. 3142799).
- Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, 27(4), 671-690.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ekinci Vural, D. & Gürşimşek I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımı sosyal beceri eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1110-1122.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Ensari, H. & Zembat, R. (1999). *Yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri*. İçinde, Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıflı öğretmeni el kitabı (s. 180-205). Ya-Pa Yayınları.

- Fabian, G. (2013). The application of improved metaphor analysis in education research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1025-1029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.323>
- Fantuzzo, J. & Tighe, E., Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-370
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Güneş, A., & Fırat, M. (2016). Acık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34059/377003>
- Gürşimşek, I.(2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 3(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. & Ekinci, D. (2002). Çocuğun eğitiminde aile katılımının önemi (Bir pilot çalışma). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi sempozyumu bildiri kitabı*. Kök Yayıncılık.
- Hardal, M. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinde Şehitlik Algısının Metaforlarla İncelenmesi. *International Journal of Humanities and Art Researches*, 1(1), 100-117.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). 3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisinin değerlendirilmesi. I. Uluslararası okul öncesi eğitim kongresi bildiri kitabı (III. Cilt, s. 220- 229). Ya-Pa Yayınları.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koca Sarı, S. (2012). *Kutadgu Bilig'de Metafor*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kohl, G., Lengua, L.J. & McMahon R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501-523.
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okul öncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Kurtulmuş, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., DiGennaro, F.D., & Wildenger, L.K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th ed.). Sage.

- Morrison, G.S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1031-1052.
- NAEYC [National Association for the Education of Young Children] (2005). Code of ethical conduct and statement of commitment. Author.
- Neslitürk, S., Çamlıbel Çakmak, Ö., ve Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(18), Doi: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.794>.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 229-245.
- Uyan Dur, B.İ. (2016). Metafor ve Ekslibris. *EX-LIBRIST- Uluslararası Ekslibris Dergisi, 3*(5), 122-128.
- Yazıcı, D. N. , Yıldız, C. & Durmuşoğlu, M. C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 1196-1209.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

