

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

Bahar / Spring 2023 • Yıl / Year: 52 • Sayı / Number: 238

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Mahmut ÖZER*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education **Millî Eğitim Bakanı**
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Levent ÖZİL*
General Publishing Director **Destek Hizmetleri Genel Müdürü**
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Habip SALBAŞ*
Publishing Director **Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı**
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hakkı USLU*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mine İŞIKŞAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)

Başeditör *Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*
Editor in Chief

Editörler *Melek GEREK*
Editors *Nurcan ŞEN*
Dr. Nihal COŞKUN

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*
Melek GEREK

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*
Cover Design

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *8820*
Publications of Ministry of National Education

Sürelî Yayınlar Dizisi *369*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 600 adet basılmıştır.
The journal was printed as 600 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÖÇER	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Behçet ORAL	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan KARATAŞ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Murat TAŞ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi GÖKYER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ	Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar TUNA	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Vicdan ALTINOK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah ATLI	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Abidin DAĞLI	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Adem BAYAR	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Akif KÖSE	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Aydan ORDU	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun ERGİNER	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Bertan AKYOL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN	Beykent Üniversitesi
Doç. Dr. Devrim ERDEM	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru GÜLER	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ	Maltepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gamze DOLU	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ATIK	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan ÖNAL	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan MEYDAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatip YILDIZ	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim GÜL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. İkrametdin DAŞDEMİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. İsa YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Kıvanç BOZKUŞ (2)	Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet AYAS	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN	Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe BÖRÜ	Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nida BAYINDIR	Osman Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Reyhan DEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi
Doç. Dr. Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan BULDUR	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Soner DOĞAN	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ATMACA	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ümut KAYA	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ümmühan ORMANCI	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel OKÇU	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayda TAŞTEKİN	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bayram BOZKURT	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Büşra ŞAHAN AKTAN	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih TANRIKULU	Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi DEMİR	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Funda ERDOĞDU	Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERIŞ HASIRCI	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mahir BİBER	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel IŞIK MERCAN	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Milli Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Etkinliklerinde İç ve Dış Mekân Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları / Pre-School Teachers' Views and Practices On The Use Of Indoor and Outdoor In Math Activities** • Selda ATA DOĞAN, Berrin AKMAN621
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Psikolojik Dayanıklılıklarını (Rezilyansı) Desteklemede Kullandıkları Stratejiler: Fenomenolojik bir Araştırma / Strategies Used by Preschool Teachers to Support Children's Resilience: A Phenomenological Inquiry** • Aslıhan YAVUZ ALICUOĞLU, Bünyamin BAVLI655
- Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Uzay ve Zaman Kavramlarına İlişkin Algıları ve Bilgilendirme Kaynakları / Pre-School Children's Perceptions About Space-Time Concepts and Information Sources** • Meltem DURAN681
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile İlgili Çalışmaların Eğilimleri: İçerik Analizi / Trends of Studies Related to Individualized Education Program: Content Analysis** • Nazlı GÜN, Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Elif KAŞIKCI713
- Kaynaştırma Öğrencisi Velilerinin Okul, Okul Müdürü, Öğretmen ve Öğrenci Algısı / Perception of Parents of Inclusive Students about the School, School Principal, Teacher and Student** • Elif SEYLİM...745
- Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Metaforik Algıları ve Farkındalıkları / Metaphorical Perceptions and Awareness of Secondary School Students About Recycling** • Şule EGÜZ, Latif GÖKALP781
- Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Fen Bilimleri Dersi Sorularının Bazı Değişkenlere Göre Analizi / An Analyzes of Science Questions in Secondary Education Entrance Exams According to Different Variables** • Hülya ASLAN EFE , Handan İZ813
- Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi / The Effect of Problem Based Learning Approach on Students' Academic Achievement and Critical Thinking Skills** • Aslıhan KARTAL TAŞOĞLU, Mustafa BAKAÇ855
- Okul Psikolojik Danışmanlarının Algılarına Göre Okul Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi / The Investigation of the Ethical Leadership Behavior of School Administrators Regarding to School Psychological Counselors' Perceptions** • Mehmet Ali AKIN, Engin İŞ, Mehmet ANUŞTEKİN.. 885

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları ile Dijital Hikâye Oluşturma Yeterliği / Turkish Teachers' Competence in Creating Digital Stories with Web 2.0 Tools • Tuncay TÜRK BEN, Emre ALPTEKİN...**909**

Ana Dili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı Araştırmalarının İçerik Analizi / Review of Digital Story Usage Research in Native And Foreign Language Teaching • Tülay SARAR KUZU, Serpil YALÇIN ALP**933**

Nurullah Genç'in "Omuzlarımda Dünya" İsimli Hâtırat Eserinde Değerler Eğitimi / Values Education in Nurullah Genç's Memoirs Entitled "Omuzlarımda Dünya" • Yunus Emre SAYAN, Mehmet Emin GÜNEL**953**

Ev Ödevlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi: Bir Olgubilim Araştırması / Analysis of Homework Based on Teachers' Views: A Phenomenological Study • Adem ARSLAN, Mahmut ELMA...**981**

13 Yaş Çocuk Çizimlerinin Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim Evreleri ile Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi / The Investigation of 13 Years Old Students' Drawings According to Lowenfeld's Artistic Developmental Stages and Piaget's Cognitive Development Theory • Kani ÜLGER...**1011**

Bilim ve Sanat Merkezleri Resim Yetenek Alanı Görsel Algı Ön Tanılama Testi: Pilot Bir Çalışma / The Pre-Diagnostic Test of Visual Perception for the Field of Painting Talent in Science and Art Centers: A Pilot Study • Seçkin GÖKSU, Altay EREN, Suzan Duygu ERİŞTİ, İbrahim UYSAL, Songül Esin EROL..... **1035**

Osmanlı Devleti Son Dönemi Öğretmen Okullarına Bir Bakış / An Overview of Teacher Schools in the Last Period of the Ottoman State • Tuğba ŞİMŞEK **1065**

Süpervizyon Memnuniyet Ölçeği'nin (SMÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Turkish Validation of the Supervisory Satisfaction Questionnaire (SSQ): Validity and Reliability Study • Betül MEYDAN, Ali Serdar SAĞKAL **1089**

Otantik Liderlik Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması / Authentic Leadership Scale: A Scale Development Study • Funda ALPANIK, Münevver ÇETİN..... **1109**

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / A Distance Education Attitude Scale: A Validity and Reliability Study • Murat KORUCUK **1133**

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi / Examining School Development Assessment Practices • Elif DAŞCI SÖNMEZ, Tuba GÖKMENOĞLU1157

Etkili Mentörlükte Mentör ve Menti: Mentörlüğe Bakış Açısı, Roller, Mesleki ve Kişisel Özellikler / Mentor and Mentee on Effective Mentoring: Perspective on Mentoring, Roles, Professional and Personal Traits • Suzan CANLI.....1187

DOSYA: DENETİM

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Denetim Uygulamalarının Mesleki ve Etik İlkelere Uygunluğunun İncelenmesi / Examining the Compliance of Supervision Practices with Professional and Ethical Principles • Serkan DEMİR, Mustafa KALE.....1219

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi / Examining Teachers' Attitudes Towards Supervision According to Various Variables • Aysun YÜKSEL BAŞAR, Yüksel GÜNDÜZ1259

Okullarda Denetim Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumları / Teacher Attitudes about the Audit Process in Schools • Halil İbrahim SEVİM, Ahmet KAYA1285

Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / The Analysis of Relationship between Professional Learning Community and School Principals' Classroom Observation • Muhammet Zübeyir EFE, Ömür ÇOBAN, Feyza GÜN1305

Öğretmenlerin Perspektifinden Okul Müdürlerinin Ders Denetimi: Bir Olgubilim Çalışması / Instructional Supervision Role of Principals from Teachers' Perspective: A Phenomenological Study • Ayça KAYA, Ümit DİLEKÇİ, İbrahim LİMON.....1331

Pandemi Sürecinde Online Eğitimde Denetim / Supervision in Online Education During the Pandemic Process • Yalın KILIÇ, Emine YILMAZ, Osman VAİZ1361

Özel Müzik Kurslarının Denetlenme Durumlarının İncelenmesi / Examining the Private Music Courses' Conditions of Being Audited • Yakup AKSOY1385

Estonya'da Eğitim Teftiş Sistemi / Education Inspection System in Estonia • Nurullah Sakin GÜZEL..1413

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

Kimya Ders Denetimi / Chemistry Course Supervision • Nihal COŞKUN.....1447

Ders Denetimi Uygulamaları İçeren bir Mesleki Gelişim Modeli Önerisi: Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu / A Professional Development Model Proposal Including Lesson Supervision Practices: School-Based Reflective Mathematics Coaching • Zerrin TOKER, Muhammed Fatih DOĞAN..... 1475

Klinik Denetim Modelinin Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme / An Evaluation of the Application of the Clinical Supervision Model • Demet İRBAN.....1501

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / Publication Principles of the Journal of National Education...1517

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Etkinliklerinde İç ve Dış Mekân Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selda ATA DOĞAN¹, Berrin AKMAN²

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, slda.ata@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3438-5792.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, bakman@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5668-4382.

Gönderilme Tarihi: 25.04.2022 Kabul Tarihi: 06.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1108799

Öz

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinde iç ve dış mekân kullanımına ilişkin görüş ve uygulamaları nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması modeliyle incelenmiştir. Çalışma grubu, Ankara ili Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan 18 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler; yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenlerin son bir ay içerisinde programlarında matematik etkinliklerine yer verme durumlarına yönelik bir durum çizelgesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken çocuk-etkinlik-ortam odaklı hususlara dikkat ettikleri, matematik etkinliklerinde en çok sayılar konusuna yer verdikleri, matematik etkinliklerini daha çok iç mekânda uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin matematik etkinliklerinde kullandıkları materyallerin, matematik etkinlikleri uygulamalarını engelleyen faktörlerin ve kaygılarının mekâna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin hem iç hem de dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin çocukların gelişimine katkı sağladığını düşündükleri fakat bazı nedenlerden dolayı dış mekânda daha az uygulama yaptıkları ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, okulların dış mekânlarının çocukların gelişimine uygun öğrenme ortamları olarak düzenlenmesiyle ve dış mekânda uygulama etkinliklerinin eğitim akışı içerisinde yer alan rutinlere dâhil edilmesiyle öğretmenlerin dış mekân uygulamalarının arttırılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik etkinlikleri, iç-dış mekân, okul öncesi öğretmenleri

Pre-School Teachers' Views and Practices on the Use of Indoor and Outdoor in Math Activities

Abstract

In this research, the views and practices of preschool teachers on the use of indoor and outdoor in math activities were examined with the explanatory case study model, one of the qualitative research methods. Study group consisted of 18 preschool teachers working in independent kindergartens in Ankara. Data were collected through semi-structured interview form and a state chart for teachers to include math activities in their programs in the last month. As a result of the research, it was determined that teachers pay attention to child-activity-environment-oriented issues while planning the math activities, they mostly included subject of numbers in these activities and they mostly applied these activities indoor. In addition, it has been determined that the materials used by the teachers in the math activities, the factors that prevent their implementation of the math activities and their anxieties differ according to the space. Moreover, it was determined that teachers thought that these activities applied both indoor and outdoor contributed to the development of children but for some reason they practice less outdoors. Based on these results, it is thought that teachers' outdoor practices can be increased by arranging the outdoor environment of schools as learning environments suitable for the development of children and incorporating outdoor practice activities into routines in the education flow.

Keywords: *math activities, indoor-outdoor, preschool teachers*

Giriş

Çocuklar çevreyi tanıma ve keşfetme içgüdüğü ile dünyaya gözlerini açmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar merak eder, araştırır, çeşitli sorular sorar, dünyayı anlamlandırmaya çalışır, temel becerileri ve kavramları kazanırlar. Temel matematik becerileri de erken çocukluk döneminde gelişmeye başlamaktadır (Anders vd., 2013; McGuire vd., 2012; Sarama ve Clements, 2009). Çocuklar günlük yaşamda eşleştirme, gruplama gibi temel matematik becerilerini ve şekil, sayı, mekân gibi temel kavramları informal olarak kullanmaktadırlar. Günlük yaşamda kullanılan bu matematik becerileri ve kavramları okul öncesi eğitim sürecinde uygulanan matematik etkinlikleri aracılığıyla pekiştirilmektedir (Pekince ve Avcı, 2016). Bu nedenle ilk yıllardan itibaren matematik eğitiminin verilmesi, çocuğun gelişimini desteklemede önemlidir (Akman, 2002; Bağcı ve İvrendi, 2016; Claessens ve Engel, 2013). Okul öncesi dönemde verilen matematik eğitimi çocukların temel matematiksel kavramları

edinmelerinde, ilkokula hazır olmalarında (Dursun, 2009; Fuson vd., 1997), günlük yaşam ve problem çözüme becerilerinin gelişiminde (Çimen Erdoğan ve Baran, 2003; Henniger, 1987) ve ileriki yıllarda başarılı bir şekilde daha üst düzey akademik ve bilimsel süreç becerileri edinmelerinde (Aunola vd., 2004; Bekman vd., 2012; Braak vd., 2022; Clements ve Sarama, 2011; Yoshikawa vd., 2013) önemli bir yere sahiptir.

Çocukların yaşamın ileriki dönemlerinde kullanabileceği matematik kavram ve becerilerinin gelişebilmesi için aktif öğrenme ortamlarına ihtiyacı vardır. Aktif öğrenme ortamlarında uygulanacak olan programlar, çocukların kendilerini ifade etmelerini arttıracak, deneyim edinmelerini sağlayacak eğlenceli programlar olmalıdır. Çocukların istekleri anlamlı öğrenmelerle güdülendiğinde, bir sonraki öğrenim hayatları kolaylaşmakta, başarıları artmakta, problem çözüme becerileri gelişmekte, daha üretken ve verimli olmaları sağlanabilmektedir (Çimen vd., 2003). Eğitim programlarının içeriğinin çevre ve materyallerle zenginleştirilmesi, çocukların keşfetmelerine imkân tanır. Çocukların meraklarını giderebilecekleri, özgürce hareket edebilecekleri, sorgulayarak fikirlerini ortaya koyabilecekleri, neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri, somut nesnelere içeren, yaparak yaşayarak deneyim kazanacakları eğitim ortamları hazırlanması önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri bütüncül olarak düşünülerek hazırlanan eğitim programlarına ve ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır (Demiriz vd., 2011; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların üstün yararı için okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekân alanlarının eğitim öğretim sürecinin bir parçası olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (NCTM, 2000). Fakat ülkemizde öğrenmenin dört duvarla sınırlı olması gerektiği düşüncesinden hareketle, genellikle iç mekân alanlarının fiziksel ortamına odaklanılarak tasarımlar yapılmakta, dış mekân tasarımı göz ardı edilmekte ve dış mekânların eğitim ortamı olarak kullanılması ihmal edilmektedir (Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2017). Çocuğun öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak, yaşayarak öğrendiği, öğrendiklerini ilişkilendirebildiği ve sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurabildiği öğretim anlayışının, eğitimde en etkili stratejilerden olduğu görüşü araştırmalarla desteklenmektedir (Ay vd., 2015; Türkben, 2015). Bu anlayışın en etkili uygulanabildiği yöntemlerden biri ise, okul dışı eğitim, sınıf dışı eğitim, dış mekânda eğitim gibi tanımları olan, bilginin dış dünya ile temas aracılığıyla alınması gerektiğini savunan yöntemlerdir (Eshach, 2007; akt. Saraç, 2017). Yurtdışında okul dışı öğrenme, dış mekânda öğrenme, eğitimde dış mekân kullanımı ile ilgili araştırmaların tarihi çok eski yıllara dayanırken ülkemizde son yıllarda bu tür çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. Fakat ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle ortaokul düzeyindeki çocuklara yönelik olduğu görülmüştür (Saraç, 2017).

Erken yaşlarda çocukların matematik kavramlarını ve becerilerini öğrenmelerindeki en önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir (Philips, 2010; Zhang, 2015). Öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini, hangi gruba ne öğreteceğini bilmesi, uygun ortam sağlaması ve bunu nasıl öğreteceği bilgisiyle bütünleştirebilmesi önemlidir (Clements, 2001). Ulusal ve uluslararası alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve uygulamalarını içeren çalışmalar (Baki ve Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2013; Hsieh ve McCollum, 2019; Karakuş vd., 2022; Kılıç ve Özcan, 2020; Koç, 2017; Li, 2021; Li vd., 2019; Lo, 2014; Orçan-Kaçan ve Karayol, 2017; Pekince ve Avcı, 2016; Tantekin Erden ve Tonga, 2020; Thiel, 2010; Yazlık ve Öngören, 2018) yer almasına rağmen, bu etkinliklerin uygulandıkları mekânlara ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Etkili matematik eğitiminde ortam önemli bir faktör (NCTM, 2000) olduğu için okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uyguladıkları öğrenme ortamlarının belirlenmesi ve görüşlerinin alınmasının bu alandaki uygulamaların artırılmasında önemli olduğu, bu nedenle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinde iç ve dış mekân kullanımına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinlikleri hazırlarken dikkat ettikleri hususlar, yer verdikleri konular ve kullandıkları materyaller nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uyguladıkları mekânlar, matematik etkinliklerinde bu mekânları kullanma sıklıkları, kullanım sıklıklarını engelleyen faktörler ve kaygıları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme sürecinde dış mekânı kullanma sıklıkları ve dış mekânda uyguladıkları etkinlik türleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinin iç ve dış mekânda uygulanmasına ilişkin görüşleri, düşünceleri ve önerileri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin son bir ay içerisinde matematik etkinliklerine yer verme durum çizelgesine verdikleri yanıtlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma deseninde açıklayıcı durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmalarında bir ya da daha fazla durumun derinlemesine incelenmesi önemli olup, belirli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yin (2014)'e göre açıklayıcı durum çalışmasında

ise araştırılmak istenen durum/olay ile ilgili bilinmeyen noktaların ele alınarak elde edilen cevapların bağlantılarla incelenmesi ve var olan durumun bütüncül olarak ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinde iç ve dış mekân kullanımına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenerek var olan durumun öğretmenlerin demografik özelliklerinden bağımsız, bütüncül olarak ortaya konması amaçlandığından açıklayıcı durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Çankaya, Etimesgut ve Yenimahalle merkez ilçelerinde yer alan altı bağımsız anaokulunda görev yapan 18 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Belirlenen merkez ilçelerde yer alan 2'şer okul seçilmiş, seçilen okullardan da 3'er öğretmen araştırmaya dâhil olmayı kabul etmiştir. Araştırma grubu seçilirken amaçlı örneklem türlerinden biri olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanırken, uygun örnekleme yöntemi örnekleme kolay ulaşılabilir ve kolay uygulanabilir olduğundan, araştırmacıya zaman, işgücü ve para bakımından daha ekonomik imkânlar sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (n=7) 26-30 yaş aralığında ve 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu, okul öncesi eğitimi (n=15) ve çocuk gelişimi (n=3) lisans programlarından mezun olduğu görülmektedir. 4 öğretmen (Ö4, Ö6, Ö12, Ö16) 3 yaş grubu ve 5 öğretmen (Ö5, Ö8, Ö15, Ö17, Ö18) 4 yaş grubu; 9 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14) ise 5 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Araştırma grubunda yer alan okullarda 5 yaş grupları daha fazla olduğu için çalışmada yer alan 5 yaş grubu öğretmenlerinin sayısı daha fazladır. Öğretmenlerin 15'i lisans eğitimi sürecinde matematik eğitimi dersi aldığını, 4'ü ise matematik eğitimine-öğretimine ilişkin kongre, sempozyum gibi eğitimlere katıldığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan okul öncesi öğretmenleri için demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenlerin son bir ay içerisinde günlük planlarında matematik etkinliklerine yer verme durumlarına yönelik bir durum çizelgesi kullanılmıştır.

Demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyimi, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, eğitim verdiği yaş grubu, okul öncesi dönemde

matematik eğitimine ilişkin aldığı lisans dersleri ve eğitimlere yönelik 8 soru yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden ve 11 sorudan oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde öğretmenlerin, matematik etkinlikleri hazırlarken dikkat ettikleri hususlara, matematik etkinliklerinde yer verdikleri konulara, kullandıkları materyallere, matematik etkinliklerini uyguladıkları ortamlara ve bu ortamları kullanım sıklıklarına, matematik etkinlikleri uygulamalarını engelleyen faktörlere ve bu etkinlikleri uygularken kaygı duydukları durumlara yönelik 7 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin öğrenme sürecinde dış mekânı kullanma sıklıklarına, dış mekânda uyguladıkları etkinlik türlerine, matematik etkinliklerinin dış ve iç mekânda uygulanmasına ilişkin görüş, düşünce ve önerilerine yönelik 4 soru yer almaktadır.

Öğretmenlerin günlük planda matematik etkinliklerine yer verme durumlarına yönelik hazırlanmış olan durum çizelgesinde ise öğretmenlerin son bir ay içerisinde kaç kez matematik etkinliği uyguladıkları, matematik etkinliklerine ayırdıkları süre, bu etkinlikleri uyguladıkları iç ve dış mekânlara, konu, kullanılan materyallere ilişkin sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için kullanılacak formların oluşturulması amacıyla, öncelikle alan yazından yararlanılmış, görüşme soruları etik başvuru öncesinde, okul öncesi eğitim alanında görev yapan üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve düzenlenmiştir. Uygulamanın yapılabilmesi için gerekli olan uygulama izinleri alındıktan sonra, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak, çalışma hakkında bilgi verilmiş, öğretmenlerin demografik bilgileri alınmış, matematik etkinliklerine yer verme çizelgesini doldurmaları istenmiş ve görüşme için öğretmenlerden randevu alınmıştır. Öğretmenlerle birlikte belirlenen gün ve saatte, okullardaki kütüphane, toplantı odası gibi sessiz alanlarda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen görüşmelerinin ses kayıtlarının transkripti yapılmıştır. Etik kurallar çerçevesinde gizlilik ilkesi gereğince çalışma grubunda yer alan öğretmenlere Ö1, Ö2,... Ö18 gibi kodlar atanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulabilir, karşılaştırmalar yapılabilir ve araştırmada toplanan verilerden doğrudan alıntılar yapılarak, verilerin betimsel bir tarzda sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada verilerin analizi aşamasında önce-

likle veri toplama araçlarından elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın alt problemleri kapsamında bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen çerçeve doğrultusunda birbirine benzeyen, birbiri ile ilişkili veriler temalar altında bir araya getirilerek yorumlanmış, bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurularak karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılarak verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş AyrılığıX100) kullanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmanın etik kurul izinleri Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 5 Şubat 2019 tarihinde, 35853172-300 sayılı evrak numarası ile alınmıştır. Çalışmanın geçerliğini arttırmak için veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde alan yazından ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmış, araştırmaya katılan öğretmenler ve çalıştıkları kurumlar gizli tutularak, araştırmayı ilgilendiren özellikler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırma süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz yöntemi detaylı bir şekilde tanımlanarak çalışmanın aktarılabiliğinin sağlanması hedeflenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına paralel olarak çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinde iç ve dış mekân kullanımına ilişkin görüşleri ve uygulamalarına yönelik bulgulara ve öğretmenlerin söylemlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinlikleri hazırlarken dikkat ettikleri hususlar, yer verdikleri konular ve kullandıkları materyaller nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1, 2 ve 3’te sunulmuştur.

Tablo 1*Öğretmenlerin Matematik Etkinlikleri Planlarken Dikkat Ettikleri Hususlar*

Dikkat edilen hususlar		n
Çocuk odaklı	Gelişim düzeyi	13 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)
	Yaş	8 (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö17)
	İlgi	4 (Ö7, Ö8, Ö11, Ö14)
	Hazırbulunuşluk	4 (Ö2, Ö9, Ö10, Ö12)
	Dikkat süresi	3 (Ö7, Ö9, Ö10)
	İhtiyaçları	2 (Ö8, Ö14)
	Sosyoekonomik durumu	1 (Ö1)
Etkinlik odaklı	Basitten zora ilkesi	2 (Ö3, Ö16)
	Günlük yaşantılarla örtüşmesi	1 (Ö6)
	İlgi çekici olması	1 (Ö6)
	İşlevsel olması	1 (Ö4)
Ortam odaklı	Ortam ve materyal	3 (Ö2, Ö8, Ö16)

Öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken çocuk, etkinlik ve ortam odaklı hususlara dikkat ettikleri Tablo 1’de görülmektedir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, matematik etkinliklerini planlarken en çok çocukların gelişim düzeyine (n=13) uygun olmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Çocukların gelişim düzeyinin yanı sıra, çocukların yaşı (n=8), ilgisi (n=4), hazırbulunuşluğu (n=4), dikkat süresi (n=3), ihtiyaçları (n=2) ve sosyo ekonomik düzeyi (n=1) gibi çocuk odaklı; etkinliklerin basitten zora doğru planlanması (n=2), günlük yaşantılarla örtüşmesi (n=1), ilgi çekici olması (n=1) ve işlevsel olması (n=1) gibi etkinlik odaklı; ortam ve materyal (n=3) gibi ortam odaklı hususlara dikkat ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin matematik etkinlikleri planlarken dikkat ettikleri çocuk odaklı hususlara yönelik örnek:

“Çocuğun yaşı, gelişim durumu, sosyoekonomik durumuna dikkat ederim.”(Ö1)

Öğretmenlerin matematik etkinlikleri planlarken dikkat ettikleri etkinlik odaklı hususlara yönelik örnek:

“Etkinliğin ilgi çekici olmasına, günlük yaşantılarla ilişkili olmasına önem veriririm.”(Ö6)

Öğretmenlerin matematik etkinlikleri planlarken dikkat ettikleri ortam odaklı hususlara yönelik örnek:

“.... Etkinlikte kullanabileceğim materyaller benim dikkat ettiğim hususlardandır” (Ö8)

Tablo 2

Matematik Etkinliklerinde Yer Verilen Konular

Konular	n
Sayılar	12 (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18)
Şekiller	9 (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18)
Grafik okuma ve yorumlama	6 (Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17)
Ölçme	5 (Ö1, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15)
Programdaki tüm kavram ve konular	4 (Ö2, Ö4, Ö8, Ö10)
Eşleştirme	3 (Ö1, Ö3, Ö6)
Örüntü	3 (Ö7, Ö9, Ö13)
Dikkat çalışmaları	2 (Ö7, Ö9)
Görsel ayırt etme	2 (Ö7, Ö9)
Gruplama	2 (Ö6, Ö9)
Sınıflandırma	2 (Ö1, Ö9)
Toplama çıkarma	2 (Ö12, Ö14)
Karşılaştırma	1 (Ö9)
Simetri	1 (Ö7)

Öğretmenlerin matematik etkinliklerinde yer verdiği konular incelendiğinde en çok sayılar (n=12), en az karşılaştırma (n=1) ve simetri (n=1) konularına yer verdikleri görülmektedir. Bu konuların yanı sıra; şekiller (n=9), grafik okuma ve yorumlama (n=6), ölçme (n=5), programda yer alan tüm kavram ve konular (n=4), eşleştirme (n=3), örüntü (n=3), dikkat çalışmaları (n=2), görsel ayırt etme (n=2), gruplama (n=2), sınıflandırma (n=2) ve toplama çıkarma (n=2) konularına yer verildiği Tablo 3'te yer almaktadır.

Öğretmenlerin matematik etkinliklerinde yer verdiği konulara yönelik cevaplar:

“Hepsine. Yani programdaki tüm kavram ve konulara.” (Ö10)

“Şekiller ve rakamlara yer veriyorum. Büyük yaş gruplarında grafik oluşturma ve toplama çıkartmaya da yer veriyorum.” (Ö12)

Tablo 3*Matematik Etkinliklerinde Kullanılan Materyaller*

Mekân	Materyaller	n
İç mekânda	Oyuncaklar	8 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)
	Sınıftaki tüm materyaller	7 (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö14, Ö16, Ö18)
	Bloklar, legolar, yapbozlar	4 (Ö2, Ö9, Ö15, Ö18)
	Kendi hazırladığım materyal ve çalışma sayfaları	4 (Ö11, Ö12, Ö13, Ö17)
	Yazı tahtası	3 (Ö9, Ö10, Ö11)
	Kâğıt, karton, çeşitli boya kalemleri	2 (Ö6, Ö9)
	Sayı çubukları, cetvel, pergel, metre	2 (Ö7, Ö13)
	Bitkiler	1 (Ö4)
	Mıknatıslı pano	1 (Ö12)
	Dış mekânda	Doğadaki materyaller (taş, kum, yaprak vb.)
Kendi hazırladığım basılı ve yazılı eğitim materyalleri, kâğıt kalem		4 (Ö1, Ö4, Ö9, Ö17)
Oyuncaklar (ip, top, huloHop vb.)		3 (Ö1, Ö2, Ö8)
Materyal kullanmıyoruz		3 (Ö3, Ö6, Ö7)
Keşif için materyaller (metre, büyüteçler vb.)		2 (Ö2, Ö4)

Öğretmenlerin matematik etkinliklerini iç mekânda uygularken en çok kullandıkları materyal oyuncaklar (n=8) iken, dış mekânda uygularken en çok kullandıkları materyallerin doğadaki materyaller (n=8) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin matematik etkinliklerini uygularken kullandıkları materyallerin somut materyaller olduğu Tablo 3'te yer almaktadır. Ayrıca iç mekânda uygulanan matematik etkinliklerinde materyal kullanmadığını belirten öğretmen yer almazken, 3 öğretmen dış mekânda uyguladıkları matematik etkinliklerinde materyal kullanmadığını belirtmiştir.

İç mekânda uygulanan matematik etkinliklerinde kullanılan materyallere örnekler:

“Kendi hazırladığımız eğitim materyalleri, basılı ve yazılı malzemeler.” (Ö1)

“Sınıfta bulunan tüm materyalleri kullanmaya çalışıyorum.” (Ö18)

Dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinde kullanılan materyallere örnekler:

“*Dal, yaprak gibi malzemeleri kullanıyoruz ayrıca toplar, hulohopları da kullanabiliyoruz.*” (Ö8)

“*Taş, kozalak, kum (sayıları yazmak için), ağaç dalları (uzun-kısa) gibi...*” (Ö11)

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini uyguladıkları mekânlar, matematik etkinliklerinde bu mekânları kullanma sıklıkları, kullanım sıklıklarını engelleyen faktörler ve kaygıları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4, 5, 6 ve 7’de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Matematik Etkinliklerini Uyguladıkları Mekânlar

Mekân	Ortam	n
İç mekânda	Sınıf	14 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)
	Koridor	5 (Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18)
	Oyun salonu	1 (Ö4)
	Yemekhane	1 (Ö2)
Dış mekânda	Okul bahçesi	9 (Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18)
İç ve dış mekânda	Okulun her yeri	4 (Ö5, Ö6, Ö10, Ö16)
	Geziler	2 (Ö1, Ö6)
Diğer	Bir mekânı olduğunu düşünmüyorum	1 (Ö14)

Tablo 4’te öğretmenlerin matematik etkinliklerini uyguladıkları mekânlar yer almaktadır. Öğretmenler matematik etkinliklerini daha çok iç mekânda (n=21) ve sınıf ortamında (n=14); dış mekânda ise okul bahçesinde (n=9) uyguladıklarını belirtmişlerdir. İç ve dış mekânın birlikte kullanıldığı ortamlar ise okulun her yeri (n=4) ve geziler (n=2) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerden biri ise matematik etkinliklerini uygulamak için özel bir mekâna ihtiyaç duymadığını açıklamıştır.

Matematik etkinliklerinin uygulandığı ortamlara yönelik örnekler:

“*Sınıf, koridor, bahçe.*” (Ö11)

“*Üç yaş grubunda sınıfta uyguluyorum. Ama 5 yaş gruplarında koridor ve bahçeyi de kullanıyordum.*” (Ö12)

Tablo 5

Öğretmenlerin Matematik Etkinliklerini İç ve Dış Mekânda Uygulama Sıklığı

Mekân	Sıklık	n
İç mekân	Her gün	11 (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)
	Haftada ortalama 3	7 (Ö2, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16)
Dış mekân	Çok az	9 (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17)
	Haftada birkaç gün	3 (Ö2, Ö4, Ö12)
	Her fırsatta	3 (Ö9, Ö10, Ö14)
	Uygulamıyorum	3 (Ö3, Ö7, Ö18)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i her gün iç mekânda matematik etkinliği uyguladığını belirtirken, 7 öğretmen haftada ortalama 3 kez iç mekânda matematik etkinliği uyguladığını belirtmiştir. Öğretmenlere matematik etkinliklerini dış mekânda uygulama sıklıkları sorulduğunda ise, öğretmenlerin 9'u çok az diye cevap verirken, 3 öğretmen haftada birkaç gün, 3 öğretmen her fırsatta diye belirtmiştir. 3 öğretmen ise matematik etkinliklerini dış mekânda uygulamadıklarını açıklamıştır.

Matematik etkinliklerinin iç mekânda uygulanma sıklığına yönelik cevaplar:

“Planlı olarak haftada 2-3 defa uyguluyorum. Fakat tüm etkinliklerde matematik ile ilgili kavramlar geçer. 5 yaş grubu olduğumuz için nisan mayıs aylarında daha fazla matematik etkinlikleri uyguluyoruz.” (Ö2)

“Haftada ortalama 3 etkinlik yapıyoruz.” (Ö6)

Matematik etkinliklerinin iç mekânda uygulanma sıklığına yönelik cevaplar:

“Bahçe merkezlerimizde matematik merkezimiz de var orada matematik çalışmaları yapıyoruz. Haftada birkaç gün hava durumuna bağlı olarak.” (Ö12)

“Belirli bir sıklığı yok, her fırsatta dış mekânda uygularım.” (Ö14)

Tablo 6*Öğretmenlerin Matematik Etkinlikleri Uygulamalarını Engelleyen Faktörler*

Mekân	Engelleyici faktörler	n
İç mekânda	Engel yok	11 (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17)
	Materyal eksikliği	4 (Ö1, Ö2, Ö12, Ö13)
	Çocukların bireysel farklılıkları	2 (Ö1, Ö18)
	Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri	2 (Ö9, Ö10)
	Çocukların dikkatini toplayamaması	1 (Ö9)
	Sınıf ortamı	1 (Ö13)
Dış mekânda	Hava koşulları	10 (Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)
	Engel yok	6 (Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14)
	Materyal eksikliği	5 (Ö1, Ö2, Ö13, Ö16, Ö18)
	Materyallerin taşınmaya uygun olmaması	2 (Ö6, Ö15)
	Yasal prosedürler geziye gitmeyi engeller	1 (Ö2)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (n=11) matematik etkinliklerini iç mekânda uygulamada bir engel olmadığını belirtmişlerdir. İç mekânda matematik etkinliği uygulamayı engelleyen faktörler olarak ise materyal eksikliği (n=4), çocukların bireysel farklılıkları (n=2), hazırbulunuşluk düzeyleri (n=2), çocukların dikkatini toplayamaması (n=1) ve sınıf ortamı (n=1) belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasını engelleyen en önemli faktör hava şartlarıdır (n=10). 6 öğretmen matematik etkinliklerini dış mekânda uygulamak için herhangi bir engel olmadığını ifade ederken, materyal eksikliği (n=5), materyallerin taşınmaya uygun olmaması (n=2) ve geziye gidebilmek için yasal prosedürlere ihtiyaç duyulması (n=1) matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasını engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir.

İç mekânda matematik etkinlikleri uygulamayı engelleyen faktörlere yönelik örnekler:

“Öğretmen istedikten sonra her türlü uygulayabilir. Engel yok.” (Ö6)

“Çocukların dikkatlerini toplayamaması, sınıfta farklı hazırbulunuşluk ve olgunlaşma seviyelerinin olması.” (Ö9)

Dış mekânda matematik etkinlikleri uygulamayı engelleyen faktörlere yönelik örnekler:

“Materyal, hava şartları, ya da yasal prosedürlerden dolayı özellikle gezilerde...” (Ö2)

“Hava şartları ve materyallerin taşımaya elverişli olmaması engel oluyor.” (Ö15)

Tablo 7

Öğretmenlerin Matematik Etkinliklerini Uygularken Kaygı Duydukları Durumlar

Ortam	Kaygı duyulan durumlar	n
İç mekânda	Kaygı duymuyorum	11 (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)
	Çocukların bireysel farklılıklarına uygun etkinlik hazırlama	3 (Ö4, Ö6, Ö15)
	Çocukların seviyelerine uygun etkinlik hazırlama	2 (Ö4, Ö12)
	Çocukların yeteri kadar konuyu anlamayacakları	2 (Ö13)
	Çocukların dikkati dağılacak	1 (Ö9)
	Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri	1 (Ö2)
Dış mekânda	Kaygı duymuyorum	9 (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14)
	Çocukların kontrolünü kaybetmekten	5 (Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17)
	Ani gelişen kazalar, güvenlik kaygısı	4 (Ö2, Ö3, Ö12, Ö18)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (n=11) matematik etkinliklerini iç mekânda uygularken kaygı duymadığını belirtirken, bazı öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun etkinlik hazırlamaya (n=3), çocukların anlayıp anlamayacağına (n=2), çocukların seviyesine (n=2), hazırbulunuşluk düzeyine uygun etkinlik hazırlamaya (n=1) ve çocukların dikkatinin dağılacağına (n=1) ilişkin kaygı duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Dış mekânda matematik etkinliği uygularken kaygı duymadığını belirten 9 öğretmen yer alırken; bazı öğretmenlerin dış mekânda çocukların kontrolü-

nü kaybetmekten (n=5) ve ani gelişen kazalar nedeniyle güvenlik sorunlarından (n=4) kaygı duydukları tespit edilmiştir.

İç mekânda matematik etkinlikleri uygularken kaygı duyulan durum örnekleri:

“Uygulamada kaygı duymak değil ama çocukların seviyelerine uygun etkinlik hazırlama kaygısı güdüyorum. Bireysel farklılıkları önemsiyorum.” (Ö4)

“Kaygı duymuyorum.” (Ö7)

Dış mekânda matematik etkinlikleri uygularken kaygı duyulan durum örnekleri:

“Bahçeye çıktığımızda çocuklar uzun süre koşmak, zıplamak istiyorlar. Onlara yönergeleri anlatmakta zorlanıyorum. Bahçeye her hafta çıkmazsak ilk çıktığımızda çocuklar bahçede serbest olarak oynamak için ısrar ediyorlar. Beni dinlemek istemiyorlar.” (Ö9)

“Çocukların güvenliği sınıf ortamında tabii ki daha kolay. Bahçede koşuyorlar, hızlı davranıyorlar, kazalar oluyor.” (Ö12)

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme sürecinde dış mekânı kullanma sıklıkları ve dış mekânda uyguladıkları etkinlik türleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8 ve 9’da sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Etkinliklerde Dış Mekânı Kullanma Sıklıkları

Dış mekânı kullanma sıklığı	n
Hemen hemen her gün	8 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö18)
Haftada 2-3 kez	4 (Ö6, Ö12, Ö15, Ö16)
Ayda 1 kez gezi	3 (Ö7, Ö11, Ö17)
Haftada 1 kez	2 (Ö9, Ö13)
Çok sık kullanmıyorum	1 (Ö1)

Öğretmenlere öğrenme sürecinde dış mekânı kullanma sıklıkları sorulduğunda, 8 öğretmen hava şartlarına bağlı olarak hemen hemen her gün bahçeye çıkmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca 3 öğretmen ayda 1 kez geziye gittiklerini, 3 öğretmen haftada 2-3 kez, 2 öğretmen haftada 1 kez dış mekâna çıktıklarını, 1 öğretmen ise dış mekânı çok sık kullanmadığını belirtmiştir.

Dış mekânı tercih etme sıklığına yönelik örnekler:

“Her gün en az 10-15 dakika da olsa bahçeye çıkarmaya çalışıyorum. Bunun zorunlu ihtiyaç olduğuna inanıyorum. Bunun dışında okul olarak her ay planlı gezi ve etkinlikler uygulanır.” (Ö2)

“Hava şartları uygunsa eğer her gün çıkarmaya çalışıyorum.” (Ö3)

Tablo 9

Öğretmenlerin Dış Mekânda Uyguladıkları Etkinlik Türleri

Etkinlik türleri	n
Oyun	14 (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17)
Fen	9 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14)
Hareket	5 (Ö4, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15)
Matematik	4 (Ö1, Ö4, Ö8, Ö18)
Türkçe	3 (Ö4, Ö11, Ö12)
Sanat etkinliği	2 (Ö5, Ö12)
Alan gezisi	1 (Ö3)

Tablo 9’da öğretmenlerin dış mekânda uyguladıkları etkinlik türleri yer almaktadır. Öğretmenler dış mekânda en çok oyun etkinliklerine yer verdiklerini (n=14) belirtmişlerdir. Ayrıca fen (n=9), hareket (n=5), matematik (n=4), Türkçe (n=3), sanat (n=2) ve alan gezisi (n=1) öğretmenlerin dış mekânda uyguladıklarını belirttikleri diğer etkinlik türleridir.

Dış mekânda uygulanan etkinlik türleri örnekleri:

“Bazen spor etkinliklerimizi, oyun ve resim etkinliklerimizi bahçede yapıyorum. Kitap okuma etkinliği gibi etkinlikleri yapıyorum.” (Ö12)

“...bahçede oyun, bostana ekim-dikim çalışmaları, doğal materyaller toplama ve inceleme, doğadaki farklılıkları inceleme(örneğin mevsim değişikliği) gibi.” (Ö14)

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinin iç ve dış mekânda uygulanmasının çocukların gelişimine ilişkin görüşleri, düşünceleri ve önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Matematik Etkinliklerinin Çocukların Gelişimine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Mekân	Gelişim Alanı	Beceriler	n
İç mekânda	Bilişsel gelişim	Analitik düşünme	5 (Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13)
		İlişki kurma becerisi	4 (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6)
		Akıl yürütme	3 (Ö4, Ö16, Ö17)
		Problem çözme	3 (Ö4, Ö7, Ö9)
		Günlük yaşam becerileri artar	2 (Ö6, Ö8)
		Kavram öğrenimi hızlanır	2 (Ö14, Ö15)
		Yorumlama becerileri artar	2 (Ö2, 18)
		Akademik başarı artırır	1 (Ö7)
		Beyinleri gelişir	1 (Ö1)
		Karar verme	1 (Ö2)
	Dil gelişimi	Erken okuryazarlık becerileri artar	1 (Ö12)
	Sosyal duygusal gelişim	Başarma hissi	1 (Ö7)
		Kendine güven	1 (Ö7)
		Kendini fark etme becerileri	1 (Ö14)
Motor gelişim	Motor becerileri artar	1 (Ö4)	
Dış mekânda	Bilişsel gelişim	Zihinleri ve algıları daha açık olur	5 (Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18)
		Etkili ve kalıcı öğrenme sağlar	4 (Ö1, Ö2, Ö8, Ö11)
		Gerçek yaşamla ilişkilendirme	3 (Ö6, Ö9, Ö14)
		Aktif katılımları artar	2 (Ö12, Ö15)
		Dikkat toplamalarına katkı sağlar	2 (Ö10)
		Analitik düşünmeyi destekler.	1 (Ö5)
		Deneyimleme fırsatı kazanırlar	1 (Ö4)
		Motivasyonları artar	1 (Ö2)
	Dil gelişimi	Kendini ifade etme becerileri gelişir	1 (Ö6)
	Diğer	Katkı sağlamaz	1 (Ö7)

Araştırmaya katılan öğretmenler iç mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin çocukların bilişsel, dil, sosyal duygusal ve motor gelişimine, dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin ise bilişsel ve dil gelişimine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler hem iç hem de dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin çocukların en çok bilişsel gelişimine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasının çocukların gelişimine katkı sağlamadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin iç mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin çocuklarının gelişimine katkılarına ilişkin verdiği yanıtlara örnekler:

“Analitik düşünmeye sevk eder, neden sonuç ilişkisi kurabilmeye yardımcı olur. Günlük hayatı daha iyi anlamlandırmayı sağlar.” (Ö6)

“Öncelikle kendilerini fark etmelerini sağlar. Hayatin içinden kavramları öğrenmelerini sağlar.” (Ö14)

Öğretmenlerin dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin çocuklarının gelişimine katkılarına ilişkin verdiği yanıtlara örnekler:

“Dış mekânda çocuklar sürece daha aktif katıldıklarından kalıcı öğrenme sağlanmakta, algıları daha açıktır.” (Ö15)

“Öğrendikleri matematik becerilerini gerçek yaşam ile ilişkilendirmelerine katkı sağlar. Matematik sadece sınıfta kâğıt ve kalemle yapılacak bir etkinlik değildir mesajı verilir.” (Ö9)

Tablo 11

Öğretmenlerin Matematik Etkinliklerinin İç ve Dış Mekânda Uygulanmasına İlişkin Karşılaştırmaları

	n
Dış mekân öğrenmeyi kolaylaştırır	7 (Ö4, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)
İç mekânda çocukların kontrolü ve etkinlik hazırlama daha kolaydır	5 (Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö16)
Cevap yok	2 (Ö3, Ö7)
Etkinliğe göre değişebilir	2 (Ö9, Ö11)
Dış mekân daha ilgi çekici	2 (Ö5, Ö15)
Dış mekânda daha özgür hissederler	1 (Ö13)
Dış mekânda daha keyif alırlar, eğlenirler	1 (Ö12)
Fark yoktur	1 (Ö10)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si dış mekânın çocukların öğrenmesini kolaylaştırdığını düşünürken, 5 öğretmen çocukların iç mekânda kontrol edilmesinin ve etkinlik hazırlamanın daha kolay olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca dış mekânın daha ilgi çekici, özgür ve eğlenceli olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra, cevap vermeyen ve fark olmadığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin matematik etkinliklerinin dış ve iç mekânda uygulanmasına ilişkin karşılaştırma örnekleri:

“Yaşamla ilişkilendirdikleri için dış mekân etkinliklerinde vermem gereken kazanımları çocuklar daha etkili bir biçimde öğreniyorlar. Kalıcı öğrenme için dış mekân önemli ve gerekli.” (Ö9)

“Çocuklar kapalı alanda olmayı sevmeyiz. Açık alanda rahat olurlar.” (Ö13)

Tablo 12

Öğretmenlerin Matematik Etkinliklerinin Dış Mekânda Uygulanmasına İlişkin Düşünce ve Önerileri

Düşünce ve Öneriler		n
Düşünceler	Çocuklar masa başına mahkûm edilmemeli, sınıfla sınırlandırılmamalı	2
	Öğretmenler matematikten korkmamalı	1
	Doğadaki malzemeler kalıcı öğrenme için önemli	1
	Etkin ve duruma uygun plan hazırlamak önemli	1
Öneriler	Okulların dış mekânları düzenlenmeli	7

Öğretmenlerin matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 2 öğretmen eğitim öğretim sürecinin sınıfla sınırlandırılmaması gerektiğine, 1 öğretmen öğretmenlerin matematikten korkmamasına, 1 öğretmen doğadaki malzemelerin kalıcı öğrenme sağladığına ve 1 öğretmen etkin, duruma uygun plan hazırlamanın önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasına yönelik önerileri sorulduğunda 7 öğretmenin dış mekân alanlarında matematiğe ilişkin uyarılar yerleştirilmesi ve merkezler oluşturulması gerektiğini, ayrıca bu materyaller için sığınağa ihtiyaç olduğunu belirttiği Tablo 13'te yer almaktadır.

Öğretmenlerin matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasına ilişkin düşünce ve önerileri:

“Eğitim sadece sınıfta yapılmaz. Zaman, zemin ve materyal yettiği sürece, dışarıda çok daha zevkli ve eğlenceli olup, ilgi çekecektir.” (Ö1)

“Matematik becerilerini geliştirmeye yönelik sabit bir merkez yapılabilir bahçe-ye (okulumuzda yeni yeni oluşturmaya başladık) bu matematik merkezi sürekli güncellenebilir.” (Ö11)

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “okul öncesi öğretmenlerinin son bir ay içerisinde matematik etkinliklerine yer verme durum çizelgesine verdikleri yanıtlar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Son Bir Ay İçerisinde Matematik Etkinliklerine Yer Verme Durumları

Son bir ayda uygulanan matematik etkinliklerine ilişkin bilgiler	n	
Uygulama sıklığı	1-10	4
	11-20	7
	21 ve üzeri	2
Etkinliğe ayrılan süre	30 dakikadan az	5
	30 dakikadan çok	8
Etkinliğin uygulandığı mekân	İç mekân	9
	Dış mekân	0
	İç ve dış mekân	4
Konu	Sayılar	10
	Geometrik şekiller	7
	Toplama çıkartma	6
	Gruplama, sıralama	5
	Örüntü	4
	Dikkat çalışmaları	3
	Grafik	3
	Ölçme	2
Materyaller	Kâğıt, karton, boyalar	4
	Oyuncaklar, legolar	4
	Yazı tahtası	4
	Kendi materyallerim	3
	Kitap, çalışma kâğıdı	2
	Taş, ağaç dalları	2
	Mıknatıslı şekil, rakamlar	2
Pipet, mandal, abeslang	2	

Tablo 13'te araştırmaya katılan 18 öğretmenden 13'ünün (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17) son bir ay içerisinde matematik etkinliklerine yer verme durumları çizelgesine verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Ö3, Ö4, Ö6, Ö13, Ö18 kodlu öğretmenlerin verileri eksik olduğu için analizlerde yer verilmemiştir. Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla son bir ay içerisinde 10-20 kez matematik etkinliği uyguladıkları, matematik etkinliklerine 30 dakikadan daha fazla süre zaman ayırdıkları, etkinlikleri çoğunlukla iç mekânda uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca en çok sayılar, en az ise ölçme konusuna yer verdikleri, kâğıt, karton, boya, oyuncak, lego, yazı tahtası gibi somut materyaller kullandıkları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, matematik etkinliklerinin iç ve dış mekânda uygulanmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüş, uygulama ve önerilerinin sonuçları ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin matematik etkinliklerini planlarken çocuk, etkinlik ve ortam odaklı hususlara dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde yaparak yaşayarak kazanılan bilgi ve beceriler daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin daha anlamlı olması için çocuklara öğretilecek bilgilerin çocukların yaşamları ile ilişkilendirilmesi gerekir (Şahin vd., 2013). Okul öncesi dönem çocukları için matematik, gündelik yaşamda karşılaşılan nesnelere ve çocuğun önceki bilgileri ile bağ kurularak öğretilmelidir (Atkinson, 1992). Matematiksel kavramların somutlaştırılması bu dönemdeki çocukların kavramları daha kolay yaşamlarında kullanmalarını sağlamaktadır (Troutman ve Lichtenberg, 1991). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) matematiğin, çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri örneklerle verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler çocukların doğal merakından yola çıkarak etkinlikler planlamalı, çocukların var olan bilgilerini yeni bilgilerle karşılaştırabilmesine olanak tanımalı, etkinlikler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru gelişime uygun uygulamalar olarak planlanarak, uygulanmalıdır (Clements, 2001). Bu kapsamda öğretmenlerin matematik etkinlikleri planlarken çocuk, etkinlik ve ortam odaklı konuları göz önünde bulundurmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin matematik etkinliklerinde yer verdiği konular incelendiğinde ise en çok sayılara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Baki ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013; Karakuş vd., 2022; Lee, 2017; Pekince ve Avcı, 2016; Tarım ve Bulut, 2006; Thiel, 2010, Yazlık ve Öngören, 2018). Baştuğ ve Kurnaz (2013)'ın çalışmasında öğretmenlerin çocukların ilkökula hazır olmaları için rakamları tanımalarına ilişkin beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Nguyen ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan boyalsal araştırmada okul öncesi dönemde edinilen temel ve ileri

düzey sayı becerilerinin, beşinci sınıf matematik başarısını yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin matematik etkinliklerinde ‘sayılar’ konusuna daha çok yer vermesinin nedeni, çocukların ilkökula hazır olmalarına ilişkin beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlere matematik etkinliklerinde kullandıkları materyaller sorulduğunda, iç mekândaki matematik etkinliklerinde en çok oyuncakları, dış mekândaki matematik etkinliklerinde ise taş, kum, kozalak gibi doğadaki materyalleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin matematik etkinliklerinde sıklıkla kullandıkları materyallerin mekâna göre farklılık gösteriyor olmasına rağmen, hem iç hem de dış mekânda kullandıkları materyallerin genellikle somut materyallerden oluştuğu bulgusu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları bu materyallerin alanyazında yer alan çalışmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği, yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin genellikle somut materyaller kullandıkları tespit edilmiştir (Koç, 2017; Tarım Gözübatık ve Artut Dinç, 2004; Varol ve Farran, 2006; Yazlık ve Öngören, 2018). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “*Öğretmen matematik etkinliklerinde mümkün olduğunca gerçek nesnelere çalışmalar yapmalı, daha sonra sembollerle çalışmaya devam etmelidir*” ibaresi yer almaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmesine destek olmak için matematik gibi soyut kavramlar içeren sürecin, somut materyaller aracılığıyla yaparak yaşayarak aktarılması, çocukların süreci anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, araştırmaya katılan üç öğretmenin ise dış mekânda yapılan matematik etkinliklerinde materyal kullanmadığını belirttiği görülmektedir. Materyal kullanmadığını belirten öğretmenlerden 2’si dış mekânda matematik etkinliği uygulamadığını, 1’i ise çok az uyguladığını belirtmiştir. Bu nedenle, bu öğretmenlerin dış mekândaki matematik etkinliklerinde materyal kullanmadığını belirttiği düşünülmektedir.

Öğretmenler matematik etkinliklerini çoğu zaman iç mekânda ve sınıf ortamında gerçekleştirdiklerini, dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinde ise bahçeyi kullandıklarını dile getirmişlerdir. Dış mekân ya da sınıf dışı okul ortamı kapsamında tercih edilen mekânlara yönelik yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin en çok okul bahçelerini kullandıkları görülmektedir (Mart vd., 2015; Kaçan vd., 2017; Malkoç ve Kaya, 2015). Okul binalarına en yakın dış mekân alanı okul bahçeleri olduğu için, öğretmenler diğer dış mekân alanlarına göre okul bahçelerini daha sık tercih ediyor olabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin matematik etkinliklerinde iç ve dış mekân kullanım sıklıklarının farklılık gösterdiği, dış mekânın daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin hemen hemen her gün matematik etkinliği uyguladığı ön plana çıkmaktadır (Karakuş vd., 2022; Orçan-Kaçan ve Karayol, 2017; Yazlık ve Öngören, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin birçoğu (n=12) dış mekânı farklı amaçlar için hava şartlarına bağlı olarak her gün (n=8) ya da hafta 2-3 kez (n=4) kullandıklarını; en çok (n=14) serbest oyun etkinliklerine yer

verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgusuna paralel olarak, alan yazında yer alan araştırmalarda da öğretmenlerin dış mekânı en çok oyun etkinlikleri (Bilton, 2010; Kalburan, 2014; Kaçan vd., 2017; Malone ve Tranter, 2003; Mart vd., 2017; Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017) için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 18 öğretmenin sadece 4'ü dış mekânda uyguladığı etkinlik türleri arasında matematik etkinliklerine yer verdiğini belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin son bir ay içerisinde matematik etkinliklerine yer verme çizelgesi bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin hiçbiri son 1 ay içerisinde uyguladıkları matematik etkinliklerinde dış mekânı kullanmadıklarını belirtmiştir. Araştırma bulgusu alanyazında yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kaçan vd., 2017; Mart vd., 2017; Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017). Fakat alanyazında matematik etkinliklerinin uygulandığı ortama göre uygulama sıklığına ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında yer alan araştırmalarda da görüldüğü üzere öğretmenler dış mekân uygulamalarının önemli olduğunu ve çocukların gelişimine olumlu katkılar sunduğunu belirtmelerine rağmen uygulamada çoğunlukla dış mekânı tercih etmemektedirler (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2015; Tuulinga vd., 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (n=11) iç mekânda matematik etkinlikleri uygulamalarını engelleyen faktörler olmadığını belirtirken, hava şartlarını ve materyal eksikliklerini dış mekânda matematik etkinlikleri uygulamalarını engelleyen faktör olarak belirtmişlerdir. Araştırma bulgusuna paralel olarak alan yazında da fiziksel koşulların yetersizliği (Moffet, 2011; Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017), araç gereç eksikliği (Erdem, 2018; Jung ve Reifel, 2011), öğrencilerin özellikleri (Aydın, 2009), sınıfların kalabalık olması (Baki ve Hacisalihoğlu Karadeniz, 2013; Karademir, 2013) ve hava koşulları (Ata Doğan ve Boz, 2018; Davies ve Hamilton, 2018; Tuulinga vd., 2018) öğretmenlerin dış mekânı kullanmalarındaki engeller olarak saptanmıştır. Dış mekânda belirttikleri engeller nedeniyle öğretmenler dış mekânda daha az matematik etkinlikleri uyguluyor olabilir. Ancak çocuklar potansiyellerinin tamamını kullanabilmek için farklı ve zengin uyaran içeren ortamlara ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle çocukların gerek okul binası içerisindeki farklı mekânlarda, gerekse okul dışı ortamlarda vakit geçirmeleri önemlidir. Ayrıca MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, *“Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış / yarı yapılandırılmış / yapılandırılmamış etkinlikler sınıfı içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir”* ifadesi açıkça yer almaktadır. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitim programımıza paralel olarak, müfredatın çocukların tüm gelişim alanlarını geliştirecek şekilde hazırlanıp uygulanması gerektiği, öğretmenlerin hazırladıkları programlarda dış mekân etkinliklerine de yer vermeleri gerektiği belirtilmektedir (White, 2014). Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC)

de okul öncesi eğitim programlarına devam eden çocukların her gün hem iç hem de dış mekânda vakit geçirmelerini önermektedir (Copple ve Bredekamp, 2009).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun iç ve dış mekânda matematik etkinlikleri uygularken kaygı duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kaygı duyan öğretmenlerin kaygılarının ise uygulama yapılan mekâna göre farklılık gösterdiği bulgusu dikkat çekmektedir. Alan yazında öğretmenlerin dış mekân etkinlikleri sırasında gerçekleşebilecek kaza ve yaralanma ihtimallerinden korktukları, bu nedenle dış mekânı daha az tercih ettiklerine ilişkin araştırma bulguları yer almaktadır (Alat vd., 2012; Bilton, 2010; Davies, 1996; Tepebağ ve Aktaş-Arnas, 2017; Wilson, 2008). Araştırmaya katılan öğretmenlerin dış mekânda daha az matematik etkinliği uygulamalarına yer vermesi kaygılarından kaynaklanıyor olabilir. Okulların hem iç mekân hem de dış mekân alanları çocukların gelişim düzeyine uygun olarak planlanırsa, gelişebilecek kazalar daha kolay önenebilir. Öğretmenler de çocukların gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını tanıdıklarında hazırlayacakları etkinlikler konusunda kaygı duymayacaklardır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin matematik etkinliklerinin iç ve dış mekânda uygulanmasının çocukların gelişim alanlarına ve farklı becerilerine katkılarının olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Alanyazında matematik etkinliklerinin çocukların gelişimine katkılarına yönelik yapılan çalışmaların bulguları da öğretmenlerin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan matematik etkinlikleri aracılığıyla; çocuklar ilkökula daha hazır başlar (Fuson vd., 1997), çocukların günlük yaşam becerileri, problem çözme becerileri gelişir (Çimen vd., 2003; Henniger, 1987), akademik başarıları artar (Aunola vd., 2004; Clements ve Sarama, 2011), tüm gelişim alanlarına katkı sağlar (Kılıç ve Özcan, 2020). Ayrıca dış mekân uygulamalarının da çocukların bilişsel ve dil gelişimi becerilerini (Alat vd., 2012; Ata Doğan ve Boz, 2018; Eshach, 2007; Gerber vd., 2001; Karamustafaoğlu vd., 2018; Melber ve Abraham, 1999; Selçuk-Kirazoğlu, 2012; Şirin Kaya, 2020; Yıldırım ve Özyılmaz Akamca, 2017; Zask vd., 2001) olumlu yönde etkilediğine yönelik araştırmalar mevcut olmasına rağmen, dış mekânda matematik uygulamalarının çocukların gelişimine katkılarına yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, matematik etkinliklerinin farklı mekânlarda uygulanmasının çocukların gelişimine katkılarına yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, dış mekândaki uygulamaların daha ilgi çekici olduğunu, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığını, çocukların daha özgür hissettiklerini ve daha çok keyif aldıklarını fakat iç mekân uygulamalarında çocukların kontrollerinin ve etkinlik hazırlamanın daha kolay olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini destekleyen bir çalışmada, hazırlanan dış mekân

eğitim programının çalışmaya katılan çocukların olumlu davranışlarının ve akademik kazanımlarının artmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir (Fox ve Avramidis, 2003). Çocuklar gelişim dönemi özelliklerinden dolayı farklı mekânlara ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle etkinlikler, çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına katkı sağlayacak ortamlarda uygulanmalıdır. Matematik etkinliklerinin dış mekânda uygulanmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler eğitim öğretim sürecinin sınıfla sınırlandırılmaması gerektiğini, öğretmenlerin matematikten korkmaması gerektiğini, doğadaki malzemelerin kullanılmasının çocukların daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu ve etkin, duruma uygun plan hazırlamanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerin düşünceleri ile matematik etkinliklerine yer verme durumları çizelgesine verdikleri yanıtlar örtüşmemektedir. Öğretmenler son bir ay içerisinde uyguladıkları matematik etkinliklerinin çoğunu iç mekânda uyguladıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde doğadaki materyallerin daha kalıcı öğrenmeler sağladığına ilişkin görüş belirtmelerine rağmen, çizelgede matematik etkinliklerinde doğal malzemeler (taş, dal, yaprak) kullandığını belirten bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler matematiğe ilişkin dış mekânlara daha fazla uyaranlar konulması gerektiğini, matematik merkezleri oluşturulması gerektiğini ve dış mekânda kullanılacak materyallere ilişkin sığınaklar yapılabileceğine ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Özetle, araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerini iç mekânda daha sık uyguladıkları, matematik etkinliklerini planlarken çocuk, etkinlik ve ortam odaklı hususlara dikkat ettikleri, en çok sayılar konusuna ilişkin etkinlik hazırladıkları, bu etkinliklerde kullandıkları materyallerin bazılarının mekâna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, iç mekânda uyguladıkları matematik etkinliklerine yönelik engel faktörlerinin ve kaygılarının daha az olduğu ortaya konmuşken, dış mekânda matematik etkinlikleri uygulamalarının çok sınırlı olduğu, dış mekân kullanımlarının hava şartları ve materyal eksikliğinden etkilendiği ve dış mekânda uygulamaya yönelik kaygılarının daha çok olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin dış mekânda uygulanan matematik etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, daha ilgi çekici, keyifli, eğlenceli ve çocukları daha özgür hissettirdiğine yönelik görüş belirtmelerine rağmen, dış mekânda matematik etkinliklerini çok az uyguladıkları, daha çok oyun etkinliklerine yer verdikleri bulgusu dikkat çekmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin dış mekânı kullanmaya yönelik görüşleri olumlu olmasına rağmen dış mekânda uygulama çizelgesine ve görüşme sorularına verdikleri cevaplardan matematik etkinliklerinde dış mekânı daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular Ankara ilinin üç merkez ilçesinde

yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan 18 okul öncesi öğretmenin görüşleri ve son bir ay içerisinde matematik etkinliklerine yer verme durum çizelgesine verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Yapılacak araştırmalarda, araştırmacılar gözlem gibi araştırma tekniklerini de dâhil ederek ve çoklu veri kaynaklarından yararlanarak, eylem araştırmaları, boylamsal ve deneysel araştırmalar yürütebilir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda eğitim öğretim sürecinde dış mekân kullanımının öneme vurgu yapılmasına rağmen, bu araştırma ve alan yazında yer alan araştırmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dış mekânı öğrenme ortamı olarak daha az kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle, dış mekânda öğrenmenin çocukların gelişimine katkılarına yönelik seminerler ve uygulamalı eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin bilgilendirilmesinin, çocukların dış mekânı öğrenme ortamı olarak daha aktif kullanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca politika uygulayıcıları tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan güne başlama zamanı, kahvaltı, temizlik zamanı rutinleri gibi, dış mekânda uygulama rutini de eklenirse öğretmenlerin dış mekânda öğrenme uygulamalarının artırılabilceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, araştırma grubunda yer alan öğretmenler tarafından hava şartları ve materyal eksikliği dış mekânda uygulamayı engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir. Araştırmalarda okulların dış mekân özellikleri incelenerek, çocukların gelişimine uygun öğrenme ortamları olarak düzenlenmesi konusunda öğretmenlere mentorlük yapılabilir, öğretmen eğitimleri ile öğretmenlerin dış mekânı öğrenme ortamı olarak kullanmaları teşvik edilebilir.

Kaynakça

- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H. G., Ebert, S. ve Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749794>
- Ata Doğan, S. ve Boz, M. (2019). An investigation of pre-school teachers' views and practices about pre-school outdoor play. *Elementary Education Online*, 18(2), 681-697. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562033>

- Atkinson, S. (1992). *Mathematics with Reason*. London: Hodder&Stoughton.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. K. ve Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade. *Journal of Educational Psychology*, 96, 699–713. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.699>
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 103-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Aydın, S. (2009). *Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bağcı, B. ve İvrendi, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönem matematik becerileri ve eğitimi araştırmaları: Sentez çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(2), 391-425. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.278430>
- Baki, A. ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 619-636.
- Baştuğ, M. ve Kurnaz, A. (2013, 22-24 Kasım). *Birinci sınıfa hazır olmaya ilişkin öğretmen beklentileri* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2012). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: Bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48- 69.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation* (3. Baskı). Routledge.
- Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A. and Storksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105306>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.

- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education, 21*(2), 35-48. <https://doi.org/10.1007/BF03173683>
- Civelek, P. ve Özyılmaz Akamca, G. (2017). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarının gelişimine etkisi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(18), 173-194. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297>
- Claessens, A. ve Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record, 115*(6), 1-29.
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics, 7*(5), 270-277.
- Clements, D. H. ve Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science, 333*(6045), 968-970. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1204537>
- Copple, C. and Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Çimen Erdoğan, S. ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 32-40.
- Davies, M. M. (1996). Outdoors: An important context for young children's development. *Early Child Development and Care, 115*(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/0300443961150104>
- Davies, R. and Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13, 46*(1), 117-129. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1194448>
- Demiriz, S., Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(4), 1691-1715.

- Erdem, D. (2018). Kindergarten teachers' views about outdoor activities. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 203-2018. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p159>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Fox, P. and Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13632750300507025>
- Fuson, K. C., Smith, S. T. ve Lo Cicero, A. M. (1997). Supporting Latino first graders' ten-structured thinking in urban classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6), 738-766. <https://doi.org/10.2307/749640>
- Gerber, B. L., Marek, E. A. and Cavallo, A. M. L. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583. <https://doi.org/10.1080/09500690116959>
- Henniger, M. L. (1987). Learning mathematics and science through play. *Childhood Education*, 63(3), 167 – 171. <https://doi.org/10.1080/00094056.1987.10520781>
- Hsieh, W. Y. and McCollum, J. A. (2019). Teachers' perceptions of early math concepts learned from unit blocks: A cross-cultural comparison. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1954-1969. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1423562>
- Jung, H. Y. and Reifel, S. (2011). Promoting children's communication: a kindergarten teacher's conception and practice of effective mathematics instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 194-210. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.555496>
- Kaçan, M., Halmatov, M. ve Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171112>
- Kalburan, N. (2014). Denizli ilinde bulunan resmî ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.

- Karademir, E. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, H., Akman, B. ve Durmuşoğlu, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 171-193. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.959036>
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. ve Ocağ, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 38-65.
- Kılıç, Ç. ve Özcan, Z. Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesinde verilen matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 46-55.
- Koç, D. (2017). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi: öğretmen uygulamaları ve görüşleri üzerine bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Lee, J. E. (2017). Preschool teachers' pedagogical content knowledge in mathematics. *IJEC*, 49, 229-243. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0189-1>
- Li, X. (2021). Investigating U.S. preschool teachers' math teaching knowledge in counting and numbers. *Early Education and Development*, 32(4), 589-607. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785226>
- Li, X., McFadden, K. and DeBey, M. (2019). Is it DAP? American preschool teachers' views on the developmental appropriateness of a preschool math lesson from China. *Early Education and Development*, 30(6), 765-787. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1599094>
- Lo, A. Y. P. (2014). *Preschool teachers' perspectives on early mathematics education* [Unpublished bachelor thesis]. Wesleyan University, Connecticut.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanımı. *İlköğretim Online*, 14(3), 1079-1095. <https://doi.org/10.17051/io.2015.40410>

- Malone, K. and Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- Mart, M., Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 8(38), 748-744.
- McGuire, P., Kinzie, M. B. and Berch, D. B. (2012). Developing number sense in pre-k with five-frames. *Early Childhood Education Journal*, 40, 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0479-4>
- Melber, L. H. and Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36(1), 3-4. <https://doi.org/10.1080/00368129909601027>
- Miles, M. B. and Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Ankara.
- Moffet, P.V. (2011). Outdoor mathematics trails: an evaluation of one training partnership. *Education 3-13*, 39(3), 277-287. <https://doi.org/10.1080/03004270903508462>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/global-ly-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Key Curriculum Press.
- Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Celements, G. D., Sarama, J. S., Wolfe, C. and Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 550-560. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.003>
- Orçan-Kaçan, M. ve Karayol, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi için ayırdıkları süre ve matematik eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 172- 186.

- Pekince, P. ve Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Philips, K. J. R. (2010). What does “highly qualified” mean for student achievement? Evaluating the relationships between teacher quality indicators and at-risk students’ mathematics and reading achievement gains in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(4), 464-493. <http://dx.doi.org/10.1086/651192>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarama, J. and Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Selçuk-Kirazoğlu F. (2012). *Fiziksel çevre - çocuk ilişkileri, açık oyun mekânları ve çocuk dostu çevre kriterleri üzerine bir değerlendirme; Bakırköy ve Beylikdüzü örnekleri* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Şirin Kaya, Ş. (2020). *Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Tantekin Erden, F. ve Tonga, F. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin görüşleri: Matematik öğretimi, cinsiyet farklılıkları, öğretmenin rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 845-862. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.698618>
- Tarım Gözübatık, K. ve Artut Dinç, P. (2004). Okul öncesi çocuklarda kubaşık çalışmalarda toplama ve çıkarma becerilerinin kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 17, 210-220.
- Tarım, K. ve Bulut, M. S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(32), 152-164.

- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tepebağ, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2017). Okul Öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Thiel, O. (2010) Teachers' attitudes towards mathematics in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 105-11. <https://doi.org/10.1080/13502930903520090>
- Troutman, A. P. and Lichtenberg, K. B. (1991). *Mathematics a good beginning, strategies for teaching children*. (4. Baskı). Brooks/Cole Pub.
- Tuuling, L., Õun, T. and Ugaste, A. (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1553722>
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Varol, F. and Farran, D. C. (2006). Early mathematical growth: How to support young children's mathematical development. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 381-387. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0060-8>
- White, J. (2014). *Playing and learning outdoors* (2. Baskı). Routledge.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.
- Yazlık, D. Ö. ve Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *KEFAD*, 19(2), 1264-1283. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.005>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. ve Özyılmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.

- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K.A., Phillips, D. and Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development.
- Zask, A., van Beurden, E., Barnett, L., Brooks, L. O. ve Dietrich, U. C. (2001). Active school playgrounds—myth or reality? Results of the “move it groove it” Project. *Preventive Medicine*, 33(5), 402-408. <https://doi.org/10.1006/pmed.2001.0905>
- Zhang, Y. (2015). *Pedagogical content knowledge in early mathematics: What teachers know and how it associates with teaching and learning* [Doctoral dissertation]. Loyola University, Chicago.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Psikolojik Dayanıklılıklarını (Rezilyansını) Desteklemede Kullandıkları Stratejiler: Fenomenolojik bir Araştırma*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aslıhan YAVUZ ALICUOĞLU¹, Bünyamin BAVLI²

¹ Okul Öncesi Öğretmeni, MEB Belen İlkokulu Anasınıfı, aasli.yavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8697-8365.

² Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bbavli@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7274-0935.

Gönderilme Tarihi: 19.03.2022 Kabul Tarihi: 28.07.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1090013

Öz

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çocukların psikolojik dayanıklılıklarını (rezilyansını) desteklerken kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerindeki resmi ve özel anaokullarında çalışan 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların katılımcılara yöneltilmesiyle elde edilen veriler; içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiş; sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin çocukların rezilyansını desteklemeye ilişkin uyguladığı 10 strateji olduğu ortaya çıkmıştır. Bu stratejilerin, bağımsızlığı ve özgüveni desteklemek, sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek, iyi ilişkiler kurmalarını desteklemek, risk alma ve azimli olmayı teşvik etmek, iyimserliği teşvik etmek, çocuğun güvende hissettiği ve mutlu olduğu bir ortam sunmak, fiziksel aktivite ve açık hava deneyimleri sağlamak, ebeveyni rezilyans konusunda bilinçlendirmek ve destek sağlamak, olumlu rol model olmak, duyguları yönetebilmeyi destekleme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen Waldorf, Montessori, Orman, Reggio Emilia, Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) modeli gibi farklı yaklaşımları uygulayan anaokulu öğretmenlerinin çocukta rezilyans konusu hakkında farkındalıklarının yüksek olduğu ve bu konuda çocuk ile birlikte ebeveyni de desteklemeyi önemstedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenleri için çocuğun rezilyansını desteklemede kullanılabilecek başka etkili stratejiler de önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, psikolojik dayanıklılık (rezilyans), strateji, erken çocukluk

* Bu çalışma yazarın “Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Rezilyans Gelişimini Desteklemede Kullanılan Stratejilerin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans projesinden oluşturulmuştur.

Strategies Used by Preschool Teachers to Support Children's Resilience: A Phenomenological Inquiry

Abstract

Current study aims to discover the strategies operated by preschool teachers to support children's resilience. The study is a qualitative in nature. Phenomenology design was employed in the study. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was executed in the study. The study group consisted of 16 pre-school teachers teaching in public and private preschools in various provinces of Turkey. The questions in the semi-structured interview form, which was developed by the researchers, were asked to the participants. Content analysis method was executed to analyze data. It was discovered that, 10 strategies adopted by the teachers to support the resilience of children. The strategies consist of "promoting the resilience of the child in preschool education", "providing independence and self-confidence", "developing social problem-solving skills", "supporting them to establish good relationships", "encouraging risk-taking and perseverance", "encouraging optimism", "providing a secure and happy environment" "providing physical activity and outdoor experiences", "making parental awareness on child's resilience and providing support", "being a positive role model", and "managing emotions". It was concluded that pre-school teachers teaching in alternative schools such as Forest, Waldorf inspired, Montessori, Reggio Emilia inspired, Nature Based school, Another School Possible have high awareness of children's resilience and that they care about supporting the parents in this regard. The study presented other effective resilience strategies which should be used by preschool teachers.

Keywords: pre-school education, resilience, strategy, early childhood

Giriş

İnsanlar çocukluktan itibaren yaşamın çeşitli dönemlerinde stresli ve sıkıntılı deneyimlerle karşı karşıya kalır. Yaşamın çeşitli zorlukları karşısında bireyin ihtiyaç duyduğu en temel becerilerden biri olan psikolojik dayanıklılık (rezilyans), zorluklarla başa çıkabilme ve yıkıcı deneyimler karşısında pozitif anlamda uyum sağlayabilme becerisidir (Angelkovski, 2016; Masten, Gewirtz ve Sapienza, 2013). Rezilyans hem duygusal (Tugade ve Fredrickson, 2004), "hem ruhsal hem de fiziksel esneklik ve dayanıklılıktır" (Seçkin ve Hasanoğlu, 2016, s.13). Rezilyansı yüksek olan bireylerin daha sağlıklı ve uzun yaşadıkları, okulda ve işte daha başarılı oldukları, ilişkilerde daha mutlu ve depresyona daha az meyilli oldukları görülmektedir (Reivich ve Shatte,

2002). Bunun yanı sıra rezilyans, hızla değişen dünyada geleceğin bireylerinde olması gereken en iyi on beceriden birisi olarak belirlenmiştir (World Economic Forum, 2020). Bu bağlamda çocukları geleceğe hazırlamak için onların rezilyansını küçük yaşlardan itibaren desteklemek önemlidir.

Çocukların rezilyant olma kapasitelerini geliştirmek, onların sosyal ve duygusal gelişiminin önemli bir bileşenidir (Anhelkovski, 2016; Masten Obradović, 2006). Erken çocukluk dönemi ise çocuklara rezilyans kazandırmak için önemli bir zamandır (Angelowski, 2016; Taket, Nolan ve Stagnitti, 2014) Bu dönemde ebeveynlerin yanı sıra okul öncesi öğretmenleri de sundukları nitelikli eğitim fırsatlarıyla çocukların zorlukları nasıl algıladıklarını ve bunlara nasıl tepki verdiklerini etkileyerek, rezilyans gelişimlerine büyük katkı sağlamaktadır (Şahan Aktan ve Önder, 2018; Ernst, Johnson ve Burçak, 2019). Nöroplastisite çalışmaları da, beynin sosyal-duygusal bölgelerindeki bağlantıların geliştiği ilk yıllarda, rezilyans kapasitesinin genişletilmesinde eğitimcilerin benzersiz bir konumda olduklarını göstermektedir (Buchanan, 2014). Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin rezilyansı etkileyen faktörleri bilerek, etkili stratejilerle çocuklara rezilyans kazandırmaları çok önemlidir (Blackwell, 2015).

Kavramsal Çerçeve

Seçkin ve Hasanoğlu (2016, s.13), rezilyansı “Olumsuzluklara karşı hazırlıklı olma, stres ve tramvayla başa çıkabilme, zor koşullara uyum sağlama, yıkıcı deneyimlerden bir şeyler öğrenerek başa çıkma ve gelişme kapasitesidir” olarak tanımlamaktadır. Zorluklar karşısında hızlı bir şekilde iyileşip toparlanan, zorlukları, güçlükleri yenme konusunda dirençli ve esnek olan kişiler için “rezilyant” ifadesi kullanılmaktadır. Rezilyans doğuştan gelen bir özellik değil (Baum, 2005), çok sayıda belirleyeni olan gelişimsel bir süreçtir (Cicchetti, 2010). Rezilyans üzerine yapılan ilk çalışmalar psikolojik açıdan sağlam olan çocukların kişilik özelliklerine odaklanmış, bunun sonucunda rezilyansı doğuştan gelen özelliklere bağlı olarak bireysel bir kişilik özelliği olarak tanımlayanlar olmuştur (Santos, 2012). Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar bireylerin doğup büyüdüğü, yaşadıkları, çalıştıkları koşulların yani bireyin dışındaki faktörlerin hayatın zorluklarıyla başa çıkabilme becerilerini şekillendirdiği ortaya koymaktadır (Goldstein ve Brooks, 2001; Özbey, 2019).

Okul öncesi dönemde rezilyansı desteklemede, çocuğun eğitim ortamını değiştirmeye yönelik etkili müdahalelerde bulunmak için etkilenebilecek kişisel ve çevresel faktörlerin bilinmesi çok önemlidir (Nelson, 2021). Çocukların yaşamın çeşitli zorluklarının üstesinden gelebilmelerinde bireysel faktörler (başta çıkma becerileri, öz-düzenleme, sosyal beceriler) ve çevresel faktörler (aile, sosyal çevre özellikleri, okul, toplumsal kaynak ile fırsatlar) rol oynamaktadır (Şahan Aktan ve Önder, 2018;

Berk, 2013). Bu faktörler rezilyansı geliştiren koruyucu faktörler olabileceği gibi, rezilyansı engelleyen risk faktörleri de olabilmektedir. Bir çocuğun hayatında koruyucu faktörler ne kadar fazlaysa rezilyans gösterme olasılığı da o kadar artmaktadır (Howard, Dryden ve Johnson 1999).

Okul öncesinde rezilyans geliştirmek için göz önüne alınan koruyucu faktörlerin; güvenli bağlanma, benlik saygısı, öz-düzenleme, problem çözme, duygu düzenleme, yeterlilik gibi sosyal-duygusal gelişim alanları, olumlu aile tutumları, nitelikli eğitim fırsatları ile sorumluluk, özerklik, yardım alabilme, sebat gösterme, azim, iyimserlik, risk alabilme, girişkenlik, empati gibi rezilyant bireylerin olumlu kişilik özellikleri olduğu görülmektedir (Benard, 1991; Beyonde Blue, 2017; Blackwell, 2015; Cairone ve Mackrain, 2012; Seçkin ve Hasanoğlu, 2016). Bu tarz kişilik özellikleri geliştiren insanlar değişen koşullara kolayca uyum sağlayabilmekte, hızlı bir şekilde sorunların üstesinden gelebilmekte, problemlere çok sayıda farklı çözümler üretebilmekte (Yoleri, 2020) ve olumsuz olaylar karşısında olumlu duygulanım düzeylerini koruyarak, olumsuzluklar geçtiğinde her şeyin düzeleceğine ilişkin inançlarını yitirmemektedir (Hughes, 2016). Öte yandan hastalık, zayıf sosyal beceriler, yoksulluk, şiddet, anne-baba ölümü, aile içi çatışmalar, istismar, afet, salgın, savaş gibi risk faktörleri de rezilyans için engel oluşturmaktadır (Kararımak, 2006).

Son yıllarda, erken çocukluk dönemi araştırmacıları, rezilyansın nelerden etkilenebileceğini ve eğitimcilerin çocuklarda rezilyans gelişimini desteklemek için uygulamaya dahil edebileceği stratejileri aktif olarak geliştirmektedir (Ernst, Johnson ve Burçak, 2019). Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimde çocuğun rezilyans kazanması için kullanılan başlıca stratejiler şunlardır: Çocuğun güçlü yanlarına odaklanmak, sosyal problem çözme becerilerini desteklemek, girişkenliği desteklemek, bağımsızlığı ve özgüveni desteklemek, sorumluluk bilincini geliştirmek, duyguları yönetebilmeyi desteklemek, sürece odaklanıp çabayı övmek, risk almayı teşvik etmek, çocuğun güvende hissettiği ve mutlu olduğu bir ortam sunma, stresle baş etme becerilerini desteklemek, iyi ilişkiler kurmayı desteklemek, olumlu rol model olmak, açık hava deneyimleri sağlamak, fiziksel aktivite ile ebeveynleri bilinçlendirme ve destek sağlama olduğu görülmektedir (Benard, 1991; Beyonde Blue, 2017; Blackwell, 2015; Cairone ve Mackrain, 2012; Collet, 2017; Nelson, 2021). Tüm bu stratejilere bakıldığında çocukların sosyal ve duygusal yeterliliğinin, fiziksel olarak güçlenmesinin ve ailenin de rezilyans konusunda bilinçlendirilip, iş birliği sağlanmasının hedeflendiği görülmektedir. Bunların hepsi çocukların gelişimsel süreçlerinde sağlıklı duygusal, sosyal ve psikolojik işleyişlerine katkıda bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimde çocuğun rezilyansını desteklemek, bütünsel gelişimi odağa alan bir yaklaşımın parçasıdır (Nelson, 2021). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde çocukların akademik başarılarına öncelik veren okullardan ziyade duygusal, sosyal, psikolojik, bilişsel, yaratıcı, fiziksel yeterlilikleri teşvik eden ve çocukların özgüvenlerini, benlik saygılarını ve öz yeterliliklerini geliştirmeye teşvik ederek, rezilyansı destekleyen bütüncül bakış açısına sahip okullar önem taşımaktadır. Örneğin, yaşamın zorluklarına karşı bağımsız, rezilyant çocuklar yetiştirilmesini amaçlayan Montessori yaklaşımında kendi başına yapabilen ve düşünebilen yetenekli öğrenciler olarak görülen çocukların bağımsızlık, özgüven ve yetkinlikleri desteklenmektedir (Montague, 2021). Eğitimi sanata dönüştürmeyi amaçlamış Rudolf Steiner'in yaratıcısı olduğu Waldorf eğitim yaklaşımı, çocuğu hem fiziksel hem de psikolojik olarak güçlendiren, mezunlarının hayatın zorluklarıyla baş etmeleri için rezilyans kazanmalarını odağa alan bütüncül bir yaklaşımdır. (Goldshmidt, 2013). Bir diğer yaklaşım olan Malaguzzi'nin geliştirdiği Reggio Emilia, erken çocukluk eğitiminde çocuğun güçlü, yetenekli ve rezilyant olmasına değer veren yenilikçi ve ilham verici bir yaklaşımdır. Orman Okulu programları ise çocukların rezilyans geliştirme için sınırsız fırsatlar sunar (Blackwell, 2015). Tüm bu yaklaşımların ortak bir özelliği çocuğun bütüncül gelişimini desteklemesidir.

Ülkemizde okul öncesi dönemde çocuğun rezilyansına ilişkin sınırlı sayıda araştırma incelendiğinde; okul öncesi çocuklara uygulanan rezilyans programının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuş (Ünsal ve Uyanık, 2016), diğer bir çalışmada ise sağlıklı ve başarılı bir nesil için okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Şahan Aktan ve Önder, 2018). Saki'nin (2020) çalışmasında ise Montessori yaklaşımı ile eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının rezilyansının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun rezilyansını desteklerken kullandığı stratejilere dair hiçbir araştırma bulunamamıştır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise; Howell, Graham-Bermann, Czyz, and Lilly'nin (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının rezilyans geliştirilmesinde duyu düzenleme ve prososyal davranış becerileri kavramsallaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin rezilyansı ile çocuklara rezilyans kazandırma konusunda hazırbulunuşluklarının araştırılması sonucu, okul iklimi ile öğretmenlerin rezilyansının, erken çocukluk eğitim ortamlarında rezilyansı teşvik etmede önemli unsurlar olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar bulunmaktadır (Bouillet, Ivanec ve Miljević-Ridički, 2014; Chan ve Siu, 2020). Doğa anaokullarının ve Orman Okulu programlarının girişkenlik, öz-düzenleme, bağlanma, öz-yeterlilik, sebat ve problem çözme becerileri gibi temel rezilyans göstergelerinde olumlu etkiler yarattığı, okul

öncesi çocuklarının bütünsel gelişimini destekleyerek, rezilyansı artırdığı ortaya koyulan araştırmalar bulunmaktadır (Blackwell, 2015; Ernst, Johnson ve Burçak, 2018). Collet ise (2017) yaptığı bir çalışma ile anaokullarında çocuğun rezilyansını desteklemek için öğretmenlere çeşitli stratejiler sunmaktadır. Nelson'ın 2021 yılında okul öncesi eğitimde rezilyansı destekleme konusunda yaptığı derleme araştırmasında, eğitimcilere ve ebeveynlere çeşitli stratejiler sunmanın yanı sıra erken çocukluk eğitimcilerinin bütüncül bir vizyona sahip olması, rezilyans kavramının derinlemesine anlaşılması ve koruyucu faktörleri güçlendirerek, gelişimsel olarak uygun destekler sağlanması sayesinde, eğitimcilerin çocuklarda rezilyansı teşvik edebilecek önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin çocukların rezilyansını desteklerken kullandığı stratejilerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, literatürde bu konuda var olan boşluğu da doldurmaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca kullanılan bu stratejilerin bilinmesi, çocuklarımızı geleceğe hazırlarken diğer okul öncesi öğretmenlerine de bu konuda destek sağlamakla birlikte farklı bir bakış açısı da kazandıracaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların rezilyansını geliştirmeye ilişkin deneyimlerini keşfetmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji desen kullanılmıştır. Betimleyici fenomenoloji çalışmalarında odak noktası, ön yargısız bir bakışla, araştırılan olguyu deneyimleyen bireylerin fenomene ilişkin deneyimlerini keşfetmek, tanımlamak ve özünü ortaya çıkarmaktır (Moustakas, 1994). Katılımcılara yöneltilen sorular ile olabildiğince kendi deneyimleri, bakış açıları, duygu ve düşünceleri doğrultusunda anlatmaları sağlanmıştır. Dolayısıyla araştırılan olguya ilişkin elde edilen verilerle fenomenin kendisini tanımlamakla kalmayıp, onun nasıl deneyimlendiği resmedilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Ankara, Bursa, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kocaeli illerindeki MEB'e bağlı özel ve resmî okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış; katılımcıların gönüllü olmaları, Okul Öncesi Öğretmenliği ya da Çocuk Gelişimi mezunu olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma deseniyle tutarlılığı sağlamak adına araştırma sorularına yanıt olarak mümkün olduğunca geniş bir bakış açısı kazandırmak amacıyla Türkiye'de farklı pedagojik yaklaşımları uygulayan anaokullarında görev yapan öğretmen-

ler de çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

İsim	Yaş	Eğitim	Kıdem	Çalıştığı Okul Türü
Ö1	37	Çocuk Gelişimi	6	Montessori Anaokulu
Ö2	44	Çocuk Gelişimi	15	Reggio Emilia İlhamlı ve Doğa Temelli Anaokulu
Ö3	32	Okul Öncesi Öğrt.	9	Başka Bir Okul Mümkün Modelli Anaokulu
Ö4	37	Çocuk Gelişimi	8	Başka Bir Okul Mümkün Modelli Anaokulu
Ö5	28	Okul Öncesi Öğrt.	5	Waldorf İlhamlı Anaokulu
Ö6	34	Okul Öncesi Öğrt.	10	Özel Bağımsız Anaokulu
Ö7	43	Okul Öncesi Öğrt.	18	Özel Bağımsız Anaokulu
Ö8	33	Okul Öncesi Öğrt.	7	Özel Anasınıfı
Ö9	43	Çocuk Gelişimi	18	Özel Bağımsız Anaokulu
Ö10	27	Çocuk Gelişimi	4	Orman Anaokulu
Ö11	33	Çocuk Gelişimi	10	Resmî Anasınıfı
Ö12	49	Okul Öncesi Öğrt.	30	Resmî Anasınıfı
Ö13	50	Okul Öncesi Öğrt.	20	Bağımsız Anaokulu
Ö14	29	Okul Öncesi Öğrt.	5	Bağımsız Anaokulu
Ö15	34	Okul Öncesi Öğrt.	13	Bağımsız Anaokulu
Ö16	48	Okul Öncesi Öğrt.	22	Resmî Anasınıfı

Verilerin Oluşturulması

Bu çalışmadaki verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu asıl katılımcılara uygulanmadan önce iki öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış, alınan ses kayıtları analiz edilerek, form üzerinde yapılan düzenlemeler sonucunda form son haline getirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken etik kurul izni, aydınlatılmış onam formu ve görüşmede sorulabilecek olası sorular eklenerek toplam 50 okula e-posta gönderilmiştir. Bunun sonucunda geri dönüş yapan 16 kişi ile bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılan görüşmeler, Covid önlemleri ve araştırmacı ile katılımcıların

Türkiye'nin farklı şehirlerinde olması nedeniyle 12 katılımcı ile çevrimiçi ve 4 katılımcı ile internetteki aksaklıklar nedeniyle telefon görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, zaman/mekan verimliliği, farklı coğrafi konumlara kolay erişim, katılımcılara düşünmeleri için daha fazla zaman sağlaması ve veri transkripsiyonu gibi avantajları bakımından internet üzerinden (Creswell, 2013) ve telefon ile etkili bir şekilde yapılabilmektedir (Sweet, 2002). Görüşmeler yaklaşık 25-50 dakika sürmüştür. Katılımcılara çocukların rezilyans gelişimini desteklemek için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla 5 soru yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler zamandan tasarruf sağlamak ve veri kaybını önlemek için katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Yazıya dökülen veriler katılımcılara gönderilerek kontrolü sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Dört aşamadan oluşan içerik analizinde ilk olarak elde edilen çözümlenen veriler kodlanır, temalar bulunur, kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre veriler çözümlenirken öncelikle görüşme kayıtlarının her biri yazıya dökülüp, kodlanmıştır. Verilerin kodlanması sırasında, veriler birkaç defa okunmuş ve ilgisi olmayan cevaplar kodlama dışı bırakılmıştır. İçerik analizine tabi tutulan veriler incelenerek, her bölümün ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmış, ilgili alan yazın dikkate alınarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak katılımcıların, “ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri” ile ilgili alıntılar betimsel bir anlatımla, herhangi bir yorum katmadan doğrudan aktarılarak, katılımcıların deneyimlerine ilişkin bir tablo ortaya koyulmuştur. Tüm alıntılar tırnak içinde, italik bir şekilde verilmiş ve Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanarak görüşmenin hangi öğretmene ait olduğu belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada iç geçerliliği sağlayabilmek adına öncelikle oluşturulan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzman incelemesi ve geri dönütleri sonucu şekillenen görüşme formu, asıl katılımcılara uygulanmadan önce iki öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Soruların anlaşılmayan kısımlarının olup olmadığını tespit etmek amacıyla ses kayıtları analiz edilerek form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve form son haline getirilmiştir. Katılımcılarla görüşmelerin öncesinde gerekli açıklamalar yapılmış ve katılımcılar ile doğal bir sohbet ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerin süresi yaklaşık olarak 25-50 dakika sürmüştür. Görüşmeden ayrılan katılımcı olmamış, bütün katılımcılar tüm soruları yanıtlamışlardır. Yapılan görüşmeler zamandan tasarruf sağlamak ve veri kaybını önlemek için katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın iç tutarlılığını sağlamak

için ise yazıya dökülen veriler katılımcılara gönderilerek kontrolü sağlanmıştır. Katılımcılardan sağlanan veriler bulgular kısmında doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Araştırmada farklı yaklaşımları uygulayan anaokullarında çalışan öğretmenlere ulaşıp, katılımcı çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlayabilmek için araştırmanın amacı ve problemi kuramsal çerçeveye ışık tutacak şekilde detaylı olarak açıklanmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacına uygun bireylerden oluşabilmesi adına amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra oluşturulan tema ve alt temalar iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş, görüş alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için uyuşum yüzdesine bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994), geliştirdiği güvenilirlik hesaplama formülünden yararlanılarak, uyuşum yüzdesi %93 bulunmuştur. Uyuşum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994), veri analizi açısından güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Etik

Bu çalışmada katılımcıları ilgilendiren tüm konularda güvence sağlamak için çeşitli etik hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle araştırma şablonu oluşturulduktan sonra araştırmacıların bağlı oldukları Yıldız Teknik Üniversitesi etik kurulundan 23.12.2021 tarihli ve 2021.12 sayılı onay alınmış, daha sonra araştırmanın amacı bağlamında katılımcılara ulaşılmaya çalışılmış ve gönüllü olan öğretmenlere araştırma konusuyla, amacıyla ilgili detaylı bilgiler ve olası çıkabilecek sorular iletilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin ve görüşmeler sırasında söylediklerinin gizli tutulacağı, gerçek isim yerine takma ad kullanılacağı bilgisi katılımcılara aktarılmış ve kendilerinde yazılı/ımsalı rıza onam formu sunularak, istedikleri anda mazeret belirtmeksizin araştırmadan ayrılabilirceklere bilgisi verilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kaydı yapılacağına dair katılımcılara bilgilendirme yapılmış, araştırma verileri yazıya döküldükten sonra verilerin teyit edilmesi ve olası etik bir sorunun teyidi için katılımcılara gönderilerek onay alınmıştır. Araştırma kapsamında sunulan bilgilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

Bulgular

Veri analizi sonucunda öğretmenler tarafından çocukların psikolojik dayanıklılıklarını sağlamada “Bağımsız ve özgüvenli olmayı sağlama”, “Sosyal problem çözme becerisini geliştirme”, “İyi ilişkiler kurabilmeyi destekleme”, “Duygularını yönetebilmeyi destekleme”, “Fiziksel aktivite ve açık hava deneyimleri sağlama”, “Güvende hissettiği ve mutlu olduğu bir ortam sunma”, “Olumlu rol model olma”, “Risk alma ve azimli olmayı destekleme”, “İyimserliği teşvik etme” ve “Ebeveyni bilinçlendirme ve destek sağlama” olmak üzere toplam on stratejinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Bağımsız ve özgüvenli olmayı sağlama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü çocukların bağımsız bir şekilde kendi işlerini yapabilmelerinin ve özgüvenli olmalarının rezilyans için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bağımsız bir anaokulunda öğretmen olan Ö6 bunu şöyle ifade etmiştir: “Çocukların rezilyansı konusunda bağımsız olabilmeleri, kendi kendine yetebilme, bireysel hareket edebilmeleri, kendine güvenmelerini bunları kazanmalarını hedefliyorum.”

Çocukların kendileri ile ilgili karar verme süreçlerine katılmalarının, bağımsızlığı ve özgüveni desteklediği, bunun da çocuğun rezilyansını geliştirdiği belirtilmiştir. Montessori anaokulunda öğretmen olan Ö1 bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulumuz Montessori eğitimi sistemini uyguluyor ve bu sistem total olarak bence rezilyans gelişimini desteklemeye çok faydalı. Çocuğa saygı çatısı altında, çocuğun bağımsızlaşması bizim en önemli misyonlarımızdan birisi. Mesela açık raf sistemini aktif olarak kullanıyoruz. Çocuğa çalışmalarını tanıttıktan sonra çocuk kendi seçimini yapar, kendisi karar vererek bir çalışmayı alıp, sürdürür ve sadece yardıma ihtiyacı varsa bizden yardım ister. Çocuğun bağımsızlaşması için sınıfta yemek yerken bile bir çocuğun ağına besleme asla yapmayız, yemek yiyemiyorsa dahi bunu yapmayız. Mesela ayakkabılarını ters giyerler ama çocuk bizden yardım istemediği müddetçe yardım etmeyiz. Kendi montunu kendi giymeyi öğrendikten sonra en ufak bir yardımımızı kabul etmezler. Bunların hepsini kendi başına yaparken çocuğun gözlerinin ışıldadığında görürüm. Bazen fermuarı takılır gayri ihtiyari elimi uzatırım ‘Ben yapabilirim’ der. Dolayısıyla bütün okul hayatında bağımsızlıklarını çok önemsiyoruz.”

Çocuklar doğa ile temas halindeyken, karşılaştıkları zorluklarla baş etmeleri konusunda bağımsızlıklarının desteklenmesinin önemini vurgulayan BBOM modelini uygulayan anaokulu öğretmeni Ö4 bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir dahaki sefere dendiğinde oraya çıktı fakat atlamakta zorlanıyor. Atlamak için destek istediğinde ‘destek istiyorsan destekleyeyim ama her zaman yanında olamayabilirim’ diye çocuğa açıklayarak, ilk başta destekleyerek sonraki zamanlarda ise daha çok çocuğun yapabileceği alanlar açmaya çalışıyorum. Destek istemediği sürece desteklemiyoruz.”

Sosyal problem çözme becerisini destekleme

Katılımcı öğretmenler çocukların karşılaştığı problemleri ortadan kaldırmak yerine, onları kendilerinin çözmeleri için destek olmanın rezilyans için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların yaşamın zorlukları ile baş etmede problem çözme

becerisinin önemine değinen özel bir okulda anasınıfı öğretmeni olan Ö8 şunları ifade etmiştir.

“Yaşamın zorlukları için problem çözme becerisi çok önemli. Problemleri kendi başlarına çözebilmeleri için ‘Ne oldu, nasıl hissediyorsun, bu problemi nasıl çözebiliriz, önerileriniz nedir?’ gibi sorularla kendilerinin çözmesi için rehber oluyorum. Ayrıca problem çözme zamanımız oluyor mesela sınıfta bir sorun olunca toplanıp bunun hakkında konuşup, çözüm arıyoruz.”

Orman anaokulunda eğitmen olan Ö10, çocukların barışçıl yollarla çatışmaları çözmelerini önemseydiğini şöyle dile getirmiştir.

“Çocuklar aralarında problem yaşadığında, ‘Neden oldu? Bunun sebebi nedir? Ne yapabiliriz? Kimden kaynaklı? Ne kadar sürecek?’ yani aralarındaki ilişkiye yönelik bunu düşündürmeye çalışıyoruz. Bu anı yönetmeyi kendileri öğrenmesi için onları destekliyoruz yani yaptığı davranışı düşünmesi ardından buna kendi çözüm yolu üretmesi için. Küçük durumlarda direkt yetişkin helikopter modeli ile atlamıyoruz, kendi nasıl çözüyor ona bakıyoruz. Barış masalarımız var. Sorun yaşayan olursa sosyal ilişkilerinde önce sakinleşmelerini bekliyorum. Ardından sınıfta ortasında bir tanecik çiçek olan masaya geçiyorlar. Çiçek sırayla bir benim elimde, bir senin elimde. Durumu konuşup, ardından uzlaşmaya geçiyorlar.”

Çocukların problemlerini çözebilmeleri konusunda teşvik etmenin yanı sıra çocukların oyun ortamlarını donatırken problem çözme, yaratıcılık gibi çeşitli düşünme becerilerini destekleyen açık uçlu oyuncaklar kullandıklarını belirten Waldorf İlhamlı bir anaokulu öğretmeni Ö5 şunları söylemiştir.

“Hayatta insan ilişkilerinde zorluklar yaşayabiliriz. Çocuklar sosyal ilişkileri ilk olarak yuvada deneyimliyorlar. Bir arkadaşıyla bir sorun yaşadığında bu konuda müdahale etmeden önce tehlikeli bir durum olmadığı sürece müdahale etmiyoruz ve çocukların kendilerinin çözmesini bekliyoruz. ‘Evet galiba oyuncak konusunda anlayamadınız, ne yapabilirsiniz?’ Kendileri bir çözüm bulmaya çalışıyor öncelikle. Ortam çocuğun her çeşit hayal gücünü kullanarak, açık uçlu oyuncakları kullanarak oyunlar oynayabildiği bir ortam ve bunlar da onu destekliyor her açıdan.”

İyi ilişkiler kurabilmeyi destekleme

Çocukların iyi ilişkiler kurabilmelerini desteklemenin rezilyans için önemli olduğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenler, çocukların bu becerilerini desteklerken empati, yardımlaşma, yardım alabilme, işbirliği, paylaşma, nazik olma gibi olumlu iliş-

kileri destekleyen prososyal davranışları kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. BBOM modelini uygulayan anaokulu öğretmeni Ö4 buna ilişkin şunları ifade etmiştir. “İşbirliği, empati becerilerini destekliyoruz. Mesela çocuk ağaç dalını çekerken zorlanıyor, bizi çağırıyor diyelim ve ‘Bunu çekemiyorum’ diyor. ‘Ne yapmamı istersin?’ diye soruyoruz çocuğa. *O zaman hadi hep beraber yardım edelim, arkadaşlarından destek almaya yönlendiriyorum önce.*”

Çocuğun sosyal olarak dayanıklı olmasının önemine değinen Montessori anaokulunda eğitimci olan Ö1 şu şekilde ifade etmiştir.

“3-6 yaş karma grubuz biz. Yani 3-6 yaş karma olmanın bence bu sosyal dayanıklılık için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ve bu çocuklardan deneyimli olanlar yeni gelen arkadaşlarına destek olduklarını ve yardım ettiklerini gözlemliyoruz. Birbirlerinin ayakkabılarını giymeye yardım ederler. ...bir çalışmayı ona öğretirler. Bir diğer kuralımız ise nazik davranmak. Nazik davranmakta yine aynı şekilde biraz empati yardımıyla. ...bir barış ortamı yaratmaya, huzurlu iletişim kurabileceğimiz bir ortam yaratmaya çaba gösteriyoruz.”

Duygularını yönetebilmeyi destekleme

Diğer strateji olan çocukların duygularını yönetebilmelerini destekleme hakkında görüş bildiren öğretmenler ise çocukların duygularını tanımlarının, ifade etmelerinin, çocuğun duygusunu anlamının, o duyguyu yaşamasına izin vermenin rezilyansı desteklemede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukların duygularını tanımlarının ve ifade etmelerinin rezilyansı desteklemede önemli olduğunu ve en temel duygularla başladıklarını ifade eden Montessori anaokulunda öğretmen olan Ö1 şunları söylemiştir.

“Halı saatinde mümkünse her gün veya haftada mutlaka bir gün duygulardan konuşuruz. Duyguları açığa çıkarma ve birlikte olmamızın güzelliğine dair bir seramoni yaparız. İkinci halı saatinde ise bugün seni okulda mutlu eden bir şey var mıydı? Konuşmak isteyenler konuşur, biz de konuşuruz bu arada. Bugün seni okulda çok üzen bir şey oldu mu ? Mümkünse her gün duyguları konuşuyoruz. Çocuklar birbirlerine küstüklerinde kelimelerle ifade etmelerini isteriz, yansıtma yapmaya çalışırız. Bizim sistemimiz çocuğu birey olarak kabul ederek, sanki rezilyans gelişimini desteklemek için var gibi düşünüyorum.”

Bağımsız bir anaokulunda öğretmen olan Ö9 şunları söylemiştir; “Çocuğun duygusal olarak rezilyansının desteklenmesinde çocuğun duygusunu anlamının çok önemli olduğunu düşünüyorum.” Çocuğun duygularını anlayıp, ona eşlik etmenin çocuğun rezilyansını desteklediğini ayrıca çocuğun duygularını kontrol etmesinde

serbest oyunun ve masalların önemine değinen Waldorf İlhamlı bir anaokulunda öğretmen olan Ö5 bunu şu şekilde ifade etmiştir.

“Çocuğun duygusunu görüp, ona eşlik etmek, yanında olduğunu hissettirmek, o duygusunu yaşaması, ‘Evet ağlayabilirsin şu an, bazen ağlayabiliriz, ağlamakta bir ihtiyaçtır.’ ve o ağladığında sadece yanında olmak, bu bile çocuğun o duyguyu tanıması, yaşaması için çok önemli oluyor. O duygu ile karşılaştığında çocuk kendini nasıl kontrol edebiliyor? Serbest oyun çok faydalı oluyor. Çünkü serbest oyun zamanında çocuk bir sürü arkadaşlarıyla iletişime giriyor ve sorumluluk tamamen kendisinde, sorumluluk alıyor, oyun kuruyor, o oyunda farklı farklı bir sürü role giriyor ve o rollerdeyken de farklı farklı duygulara da giriyor aslında bu aslında çocuğu destekliyor o rolün içinde duyguları yaşaması, o rolden çıkınca o duygudan da çıkıyor, aslında o duyguyu öğreniyor, kontrol ediyor, o roldeyken nasıl kontrol edebileceğini öğreniyor...yine masallar yoluyla da birçok duygu destekleniyor. Masalın içinde o duyguları yaşıyor sonra masal bittiğinde tekrar kendi haline dönüyor ve aslında birçok duyguyu deneyimlemiş oluyor.”

Çocukların olumsuz duygular içinde olduğunda duygularını uygun şekilde boşaltabilme, onlarla baş etme yöntemleri sunduğunu belirten Orman anaokulu eğitmeni Ö10 ise şunları belirtmiştir.

“Bizim üzerinde durduğumuz noktalardan birisi de orman okulunda verdiği bir durum olarak duygusal olarak olumsuzluklara karşı daha dayanıklı olabilmesi. Çok öfkelendi ve karşısındakine vurdu ya da oyuncağını attı bunun yerine seninle kağıt parçalamayı deneyelim mi? Yastık yumruklamayı deneyelim mi? Bağırma deneyelim mi? tepinmeyi deneyelim mi? duygusunu boşaltacak yöntemleri gösteriyoruz. O anı nasıl yöneteceğiyle ilgili küçük, minik bir şeyler bırakıyoruz yani. Diyelim ki bugün yogadayız sakın bir ortam yok ha ama hem duygu iniş çıkışı hem de çok hareket ihtiyacı olan çocuk var. Sakince onu alıyoruz gruptan ve o duygusunu boşaltmasını sağlıyoruz. ...Bu genelde olumsuz şekilde dışa vuruyor biz bunu doğru dışa vurmaya göstermeye çabalıyoruz.”

Fiziksel aktivite ve açık hava deneyimleri sağlama

Hareket ve açık hava deneyimleri sağlama stratejisine ilişkin katılımcıların bazıları çocukların açık havada olabildiğince vakit geçirmelerinin ve doğadaki zorlukları deneyimlemelerinin rezilyansı desteklemede önemli olduğunu, bazı katılımcılar ise çeşitli fiziksel aktivitelerin ve okuldaki spor salonlarındaki beden eğitimi etkinliklerinin çocuğun rezilyansını desteklerken büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Farklı

yaklaşımları uygulayan okullarda görev yapan öğretmenler, hava koşulları ne olursa olsun, çocuğun doğada olabildiğince zaman geçirmesinin, doğada serbest oyunun çocuğun rezilyansına büyük katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Reggio Emilia ilhamlı ve Doğa Temelli bir anaokulunda eğitimci olan Ö2 bunu şöyle ifade etmiştir.

“Çocuklarımız rezilyans konusunda her anlamında şanslılar. İlk sırada fiziksel dayanıklılıkları geliyor. Çünkü çok sık doğada zaman geçiriyoruz, hemen hemen her gün doğadayız. Biliyorsunuz ki doğa, sınıflar gibi düz bir alan değil, her şey öğretmenler ve yetişkinler tarafından düzenlenmiş bir ortam değil doğa. İlk etapta çocuklar okula başladıklarında daha sık düşüyorlar, denge problemleri, kontrolünü sağlamakta sıkıntı yaşayabiliyorlar. Çocuklar doğal alanda kısa bir süre sonunda dengelerini sağlayarak başardıkça, kendilerine olan güvenleri arttıkça kısa sürede fiziksel dayanıklılığı geliştiriyoruz. Kısa bir süre sonra bir bakıyoruz çocuk kendi başına ağaca da çıkabiliyor.”

Okul öncesi dönemde çocuğun fizik bedeninin gelişmesinin önemli olduğu dolayısıyla hareket ve sağlıklı beslenmenin çocuğun bedenini güçlendirdiğine ilişkin görüş bildiren Waldorf İlhamlı bir anaokulunda öğretmen olan Ö5 şunları ifade etmiştir.

“Waldorf pedagojisinin 0-7 yaşta en önem verdiği şey çocuğun fizik bedeninin gelişmesini desteklenmesidir. Bu fizik beden çok iyi geliştiğinde aslında diğer alanları da etkiliyor. Bu yüzden hareket etmesi, sağlıklı beslenmesi çocuğun 0-7 yaşta çok önemli oluyor. Çocuk zorluklar karşısında dayanıklılığı, güçlülüğü en başta fizik bedenini güçlendirerek yapıyor. Haftada 2 gün orman günümüz var, onun dışında her gün 2 kere bahçe saatleri var. Bahçede de olabildiğinde tırmanma, hareket etme, hareket alanlarını, dengelerini destekleyecek materyaller var. Yine toprakla, suyla bolca oynayabilecekleri bir bahçe.”

Orman okulu eğitimci Ö10 çocuğun fiziksel anlamda zorluklara karşı güçlenmesine dair şunları ifade etmiştir.

“Okulumuz orman okulu dolayısıyla her gün ormandayız. Fiziksel olarak olumsuzluklara karşı daha dayanıklı olabilmeleri üzerinde durduğumuz en önemli noktalardan birisi. Çocuğu fiziksel olarak güçlendirmek için parkurlar yapıyoruz, küçük turlar okul çevresini gezdiriyoruz ...ilk orman yolculuğunu birlikte yürütüyoruz yan yana olabildiğince elini tutmadan ama kendini de güvende hissetmek istiyorsa birlikte sonra yavaş yavaş ondan uzaklaşıyoruz. Gerçekten çok zor yerlerde var suyun üzerinden atladığımız köprüden geçtiğimiz ya da işte çok oynayan taşlar üzerinden yürüdüğümüz, elini sağa sola saladığında ısrırgan otuna değebileceği yani fiziksel anlamda zorlanabilecekleri

bir alandayız ... küçük küçük başlıyoruz. Yani şu an mesela kendileri yürüyorlar, kendileri dönüyorlar. Onları güçlendirecek şeyi veriyoruz.”

Çocukların okulun ilk zamanları orman günlerinde hem fiziksel hem duygusal olarak zorlandıklarını fakat yıl içinde bu alanlarda güçlendiklerine ilişkin BBOM Modelini uygulayan anaokulu öğretmeni Ö3 görüş belirtmiştir.

“Bütün okulun dahil olduğu açık havada ve doğada sık zaman geçirmek adına orman günlerimiz var. Doğal olarak sürekli dağ, bayır inip çıktıkları, hem fiziksel olarak hem de duygusal olarak ilk başta çok zorlandıkları fakat yıl içerisinde baktığımız zaman onların bu alanlardaki gelişiminin oldukça iyiye gittiğini ve olumlu ilerlemeler gözlemlediğimiz bir süreç orman günleri.”

Çocuğun rezilyans gelişiminde spor salonu gibi iç mekanlarda hareket ve fiziksel aktivitelerle çocuğa denge, koordinasyon, esneklik kazandırarak, çocukların rezilyansını destekleyen bağımsız bir anaokulu öğretmeni olan Ö6 bunu şöyle ifade etmiştir; *“Çocukların bolca hareket ettiği sportif beceri, koordinasyon sınıfımız var bu sınıfımız var okulda fiziksel olarak dayanıklı olmaları için. Bu sınıfı kullanıyoruz yoğun bir şekilde.”* Ö9 ise şunları ifade etmiştir. *“Okulumuzda erken hareket merkezimiz var. Fiziksel olarak çocuklar kendi sınırlarının ötesine geçmeyi öğrendikçe kendilerine güvenleri çok fazla artıyor. Fiziksel aktivite ile esneklik sağlamak önemlidir.”*

Güvende hissettiği ve mutlu olduğu bir ortam sunma

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, çocukların güvende hissettiği ve mutlu olduğu bir ortam sunma stratejisidir. Bu stratejinin, çocuğun çevresindeki dünyaya ile güvenli bağ kurabilmesi, ve bütüncül olarak sağlıklı bir işleyişe sahip olabilmesi için önemli olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi dönem çocuğunun dış dünyaya güven duygusu geliştirmesinin önemine değinen Waldorf İlhamlı bir anaokulunda öğretmen olan Ö5'in bu konudaki görüşü şu şekildedir: *“Mesela günlük rutinler, haftalık rutinlerimiz var bunlar en başta çocuğa güven duygusu veriyor, hani bir sonraki adımda ne olacağını çocuk o gün bilebiliyor. Bunlar aşında çocuğu hayata da hazırlayan bir şey ve kendini güvende hissettiren, çocuğun hayata karşı da güven duygusunu destekleyen ritimler diyebilirim.”*

Öte yandan çocuğun mutlu olmasının rezilyans gelişimine katkı sunduğunu ifade eden resmi bir okulda anasınıflı öğretmeni olan Ö11 İse *“Çocukların okulda keyif almaları, mutlu olmaları için ilgilendikleri ve keyif aldıkları şeylerle ilgili günlük planlarımı hazırlıyorum ve bunların çocuğun kişiliğini, ruh halini, duygusal olarak güçlü olma durumunu çok etkilediğinden önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Olumlu rol model olma

Diğer bir strateji ise, çocukların rezilyans gelişimini desteklerken öğretmenin çocuğa olumlu rol model olmasıdır. Bununla ilgili görüş bildiren Ö5 çocuğa model olunması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir. *“Biz rol modeliz, mesela paylaşmayı mı öğretiyoruz, biz eğitimler olarak önce biz kendi aramızda bir şeyleri paylaşıyoruz ki onlarda bizden görüp, kendi arkadaşıyla paylaşmaya başlıyor. Ya da ben arkadaşına şunun için yardım ettim, bunları aslında eğitimler olarak önce bizim göstermemiz gerekiyor ki, yaşamamız gerekiyor ki çocukta bunları bizden görüp zaten yapıyor.”*

Orman okulu öğretmeni Ö10 ise *“Biz model oluyoruz ardından bunu kullanmaya başlıyorlar. Tabiki de okulda da bir düzensizlik, tutarsızlık ya da çocuğun karşısındaki kişide de iniş çıkış varsa okulda düzen oluşturmak mümkün değil. Bu yüzden sağlıklı ve tutarlı davranan bir yetişkin yanlarında olduğunda aslında onlar çok hızlı her şeyi kazanabiliyorlar.”* Resmî bir okulda anasınıfı öğretmeni olan Ö16 ise bunu şöyle ifade etmiştir. *“Çocuk söylediğini değil yaptığını yapar... Bence öğretmenin davranışları çocuğun rezilyansında faydalıdır mesela sınıfta bir sorun olunca yani öğretmenin nasıl tepki verdiği, nasıl yaklaştığı önemli bir konu. Sen olumlu model olmadıkça olmuyor.”*

Risk alma ve azimli olmayı destekleme

Diğer bir strateji ise çocuğun risk alabilme ve azimli olması konusunda desteklenmesi stratejisidir. Bu stratejiyi kullanmadaki amaçlarını çocuğun zorluklar karşısında pes etmemeleri ve riskleri değerlendirebilip, yönetebilmeleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Risk alarak, kendine güvenen ve neler yapabileceğini görebilenin çocuğa rezilyans kazandırmada önemli bir şey olduğunu BBOM modelini uygulayan anaokulu Ö4 şöyle ifade etmiştir.

“Çocuğun risk almadaki kendisine olan güveni, kendi yapabilirliğini görebilmesi, neyi ne kadar yapabileceğini görmesi, orman okulu olarak çocuğa kazandırmak istediğimiz en önemli şeyler. Bir ağaç kütüğünde yürümek istiyor tamam yürüsün ama ayakkabısı kayıyor mu, kaymıyor mu? Kayarsa ne olur? Kaydı ve düştü, ne kadar risk alabilecek? Canı acır mı, acımaz mı? Bunları az çok kestirebilmesini hedefliyoruz.”

Özel bir okulun anasınıfı öğretmeni Ö8 ise risk almanın yanı sıra çocuğun azimli olmasını desteklemenin zorluklar karşısında nasıl davranacaklarını etkilediğini şöyle ifade etmiştir.

“Çocuklara sürekli ‘dikkatli olun’ diye müdahale etmemeye çalışıyorum, bir risk varsa kendisi fark etsin istiyorum. Çocukların zorlandıkları etkinlikler-

*de vazgeçmemeleri için devam etmesi için motive etmeye çalışıyorum, destek oluyorum. Mesela ilk sefer denediğinde başaramayıp, sonraki denemelerinde amacına ulaşmayla ilgili hikayeler okuyorum, animasyonlar izletiyorum. Ben-
ce bunlar hayatta zorluklar karşısında nasıl davranacaklarını çok etkiliyor.”*

İyimserliği teşvik etme

Diğer bir strateji olan çocukta iyimserliğin teşvik edilmesi yaşamda karşılaşılan zorluklar karşısında çocuğun olumlu duyguların koruyabilmesi için önemli olduğu ifade edilmiştir. Waldorf İlhamlı bir anaokulunda öğretmen olan Ö5’in bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Çocuk 0-7 yaşta dünya hakkındaki olumlu duygu edinmesi gelecekteki zorlukları karşılamasına hazırlık oluyor. Yuvada pürüzsüz bir ortam sunmuyoruz tabiki, çocuk bu yaşlarda zorluğunda farkında, çatışmalarda var ama ona rağmen sonunda güzel bitiyor. Bunu masallarda da görüyor, masallarda hep mutlu sonla biter, masallarla bunu destekliyoruz, zaten sunduğumuz o ortamla bu mesajı veriyoruz. Bu duygu ilerisi için çocuğu hayata iyi hazırlıyor dayanıklılık açısından.”

Alt Tema 10. Ebeveyni bilinçlendirme ve destek sağlama

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise ebeveyni bilinçlendirmenin ve desteklemenin çocuğun rezilyans gelişiminde etkili olduğuna ilişkin belirtilen görüşlerdir. Katılımcıların çoğunluğu ailenin zorlandıkları konularda desteklemenin ve onlarla işbirliğini sağlamanın aileyi güçlendireceğini dolayısıyla çocuğun da rezilyans gelişimine katkısı olacağını düşünmektedir. Bu konuda katılımcıların geneli okul ve evde tutarlılık olması gerektiğinin, ebeveynlerin zorlandıkları konularda eğitim, seminer vb. destek sağlanmasının öneminden bahsetmişlerdir. Çocukta rezilyans konusunda velileri bilgilendirme çalışmalarının önemine değinen ve onlarla bu konuda okumalar yapan Ö8 “*Rezilyans konusunda aileyi ve çevreyi bilgilendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuğun güçlü ve sağlıklı birey olması için kazandırmak istediğim becerilerle ve değerlerle ilgili mutlaka veliyi bilgilendiriyorum. Veli işbirliği olmazsa eksik kalır*” ifadelerine yer vermiştir. Özel bir okulun anasınıfı öğretmeni olan Ö11 ise “*Velilerin istedikleri konular hakkında seminerler ve aile katılım çalışmaları yapıyoruz. Okulda kazandırdığımız becerileri evde desteklemek için aile ile işbirliği yapıyoruz. Okulda ve evde tutarlılığı sağlamaya çalışıyoruz güçlü yönlerini böyle destekliyoruz.*”

Orman okulunda görev yapan Ö10 ise;

“Ailelerle çemberler oluşturuyoruz topluyoruz en son ‘çocuklarda rezilyans’ konusunu seçtik. Hem birbirimize yakın yaşıyoruz hem de birbirimizin ihtiyaçlarını karşılıyoruz bu çemberlerde. ‘Çocuklarda rezilyans’ konusunu seçtik buna da ihtiyaçları var çünkü özellikle okula yeni başlayan grup bütün dönem boyunca zorlanıyor ve hani bir sürü soruları var ve yanıtlar arıyorlar. Bu kitap onlara yardımcı olabilecek. Bu çemberde bizim gibi benzer şeyler yaşıyor insanlar ve nasıl çözüm bulabilirizi görmek için topluyoruz.”

Çocuğu güçlendirmek için aileyi güçlendirmenin önemli bir strateji olduğunu vurgulayan ve onları bir araya getirerek zorlandıkları konularda destek sağladıklarını belirten Ö5’in ifadesi şöyledir;

“Ailelerle çok çalışıyoruz. Çünkü aslında aileyi güçlendirirsen çocuk güçleniyor dolayısıyla ailelerle bireysel toplantılarımız oluyor, her hafta bir gün aileleri bireysel olarak alıp toplantı yaptığımız, çocukla ilgili genel durumları konuştuğumuz toplantılar oluyor. Aileler bazen zorluklar yaşayabiliyor, birbirleri ile paylaşıyorlar ve bir çözüm buluyorlar birbirlerine. Orada bizim onları bir araya getirmemiz bile çok önemli oluyor. Bu yüzden belli dönemlerde festivaller olsun, yuvada aile akşamları olsun gibi zamanlar yaratıyoruz ki aileler bir araya gelsin hem eğitimle hem aileler birbirleriyle iletişim içinde ve paylaşım içinde oluyor; zaten bu iletişim, paylaşımlar sayesinde aile de çok bilgileniyor ve o bilgiler bir şekilde aileyi güçlendirdiği için çocuğa da yansıyor.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tümü çocuğun rezilyansını desteklerken, onlara bağımsızlık ve özgüven kazandırma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum alan yazında da belirtildiği üzere bağımsızlık ve özgüven, rezilyansın önemli unsurları olduğundan dolayı erken çocuklukta desteklenmesi gereken özelliklerdir (Beyond Blue, 2017; Cahill vd., 2014; Seçkin ve Hasanoğlu, 2016). Çünkü erken çocukluk döneminde bağımsızlık duygusu kazanan bireyler karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada kendilerine güvenirlir (Terzi,2005).

Öğretmenlerin kullandığı bir diğer strateji olan sosyal problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik görüş belirten öğretmenler, yaşamın zorluklarıyla baş etmede bu becerilerin etken olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar rezilyant çocukların problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğunu ve bu becerilerinin erken çocukluk döneminde belirlenebildiğini göstermektedir (Benard,1991; Ungar, Dumond ve Mcdonald, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların karşılaştığı problemleri ortadan kaldırmak yerine kendilerinin çözmeleri için destek olmaları ve problem durumlarında etkili stratejileri kullanmaları gerektiğine dair becerilerin kazandırmaları önemlidir.

Çocukların zor zamanlarda gerekli desteği alıp, verebilmek ve sosyal çevresi ile uyum sağlayabilmesi için iyi ilişkiler kurabilmelerini desteklemek önemli bir stratejidir. Bu stratejiyi kullanan öğretmenler çocukların başkalarıyla etkili yollarla etkileşime girmesinde paylaşmak, yardım etmek, işbirliği ve empati gibi prososyal davranışları kazanmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır (Dodge, Pettit ve Bates, 1994). Bir diğer strateji olan çoğun duygularını yönetebilmesini desteklemenin ise stres ve sıkıntılı durumlar karşısında duygusal tepkileri düzenlemede önemli olduğu ifade edilmiştir. Howell vd. (2010) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi çocukların rezilyans geliştirmesi için “duygu düzenleme ve prososyal beceriler” çok önemli iki alan olarak kavramsallaştırılmıştır.

Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin önemli bir bileşeni olan rezilyans, okul öncesi eğitimde desteklenirken, öğretmenin çocuğa olumlu rol model olması kullanılan bir diğer stratejidir. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal beceriler kazanmasında öğretmenin tutum ve davranışları önemli olduğundan bu konuda rol model olması önemli bir stratejidir (Temel ve İmir, 2020). Rezilyant çocuklarda en sık rastlanan bir özellik ise sadece akademik becerileri öğretmek değil, güvenilir ve kişisel kimlik için olumlu rol model olan favori bir öğretmenin olmasıdır (Benard,1995).

Orman Pedagojisi, Reggio Emilia, Doğa Pedagojisi, Waldorf Yaklaşımı ve Başka Bir Okul Mümkün Modelini (BBOM) uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine göre, hava koşulları ne olursa olsun, çocuğun doğada olabildiğince deneyim kazanması çocuğun rezilyant olma kapasitesini arttıran, fiziksel, psikolojik ve duygusal yönden iyi, dayanıklı ve esnek olabilmesini sağlayan önemli bir stratejidir. Yapılan çalışmalar doğa programlarının çocukların rezilyansını arttırdığı, bütüncül gelişimlerinde, öznel iyi oluşlarına, stresle baş edebilmelerinde olumlu etkileri olduğunu, ayrıca olumlu ilişkiler kurma ve kendilerini yeterli hissetme fırsatlarını içerdiğini ortaya koyarak doğayla etkileşimin rezilyansın koruyucu faktörlerinden biri olduğunu göstermiştir (Ernst vd., 2019). Hava koşulları ne olursa olsun çocukların doğa ile temas halindeyken, zorlandıkları anların, duyguların üstesinden gelebilmeleri (yağmurda tümsekten inmek, soğuk havanın fazla rahat olmaması, örümcek toplamak gibi) veya doğadaki engelleri aşmak, bir ağaca tırmanmayı öğrenmek gibi deneyimler rezilyansı artırmak için harika bir fırsattır. Öte yandan spor salonu gibi iç mekanlarda hareket ve fiziksel aktivitelerle çocuğa, denge, koordinasyon, esneklik kazandırarak fiziksel olarak rezilyansını desteklediklerini ifade eden öğretmenler olmuştur. Fiziksel aktivite, hastalık, stres, endişe gibi çeşitli olumsuzluklara karşı bireyi daha dayanıklı ve esnek hale getirmektedir (Seçkin ve Hasanoğlu, 2016).

Çocukların güvende hissettiği bir ortam sunma stratejisine ilişkin ise sadece Waldorf İlhamlı anaokulu öğretmeni görüş bildirmiştir. Bu stratejiyi kullanma nedeni

olarak ise çocuğu çevreleyen dünya ile güvenli bağ kurabilmesi, yaşamda karşılaştığı zorluklar karşısında olumlu duygularını koruyabilmesi ve bütüncül olarak sağlıklı bir işleyişe sahip olabilmesi için önemli olduğu belirtilmiştir. Bu durum alan yazında da belirtildiği üzere erken çocuklukta rezilyans gelişiminde önemli bir bileşen de çocuğun iç ve dış ortamının öngörülebilir olması, tutarlı olması ve işlerin iyi sonuçlanacağına dair güven duygusudur (Werner ve Smith, 1982; aktaran Benard, 1991). Öğretmenlerin bazıları erken okul yıllarında çocukların, her şeyden önce okulları mutlu yerler olarak deneyimlemesi gerektiğini ve bunun rezilyans gelişimine büyük katkı sunduğunu vurgulamışlardır. ‘Mutluluk, kişinin zorluklarla baş etmesine yardım eder’ (Hughes, 2016, s.29). Okul deneyimlerinin ilk yıllarından itibaren çocuğun mutluluğunu sağlamak için mutlu, huzurlu, başkalarına karşı olumlu davranışlarıyla rol model olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Mertoğlu, 2018).

Bu çalışmada en az görüş alan strateji ise; rezilyans için çok önemli olan çocuğun iyimserliğini destekleme stratejisidir. İyimser insanlar, zorluklar karşısında olumlu bakış açısını koruyabilir, olayların iyiye gideceğine dair içinde umut taşır ve sorunlar karşısında çözümler bulmak için çaba gösterirler (Seçkin ve Hasanoğlu, 2016). Resilyant insanların en temel özelliklerinden biri olan iyimserlik (Goldstein ve Brooks, 2001), öğrenilebilir bir şeydir dolayısıyla öğretmenler çocuklara olayların içinde olumlu olanı bulmalarında, iyimser düşünme tarzı geliştirmelerinde destek olmak gerekmektedir.

Az sayıda öğretmenin görüş bildirdiği; çocuğun risk alabilme ve azimli olma konusunda desteklenmesi stratejisi rezilyans için etkili bir stratejidir. McCleskey ve Gruda'nın (2021) yaptığı bir çalışmada risk alan bireylerin, riskten kaçınan bireylere göre daha rezilyant oldukları ortaya koyulmuştur. Çocukların riskleri değerlendirme pratiği yapmaları için küçük yaşlardan itibaren orta düzeyde fiziksel riskler almalarına izin verilmelidir çünkü sürekli olarak korundukları, uzak tutuldukları zaman, riskleri etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenemezler. Azimli olmak ise zorlukların üstesinden gelmede belirleyici bir özelliktir. Ewert ve Yoshino (2011) yaptığı bir araştırmada rezilyansın geliştirmede önemli bir unsurun da azim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Riskleri yönetebilme konusundaki beceri ve azim kişinin yeteneklerini bilmesi ve başarısızlık karşısında rahat olmaları kadar başarıyı deneyimlemeleri çocuğa rezilyans kazandırır (Gray, 2015). Öğretmenlerin sürece odaklanıp, çocukları çabalarına bağlı olarak takdir etmesi, zorluklara karşı azmetmeye, hatalarını düzeltmek için daha iyi stratejiler kullanmaya ve performanslarını artırmaya teşvik eder (Collet, 2017).

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise evde ve okulda tutarlılık olmasının, ebeveynin öğretmenle işbirliği halinde olmasının çocuğun rezilyans geliştirmesinde etkili olduğuna ilişkin belirtilen görüşlerdir. Alternatif eğitim modellerini uygulayan

öğretmenler, ebeveynlerin zorlandıkları konularda (bağlanma, pozitif disiplin, çocukta rezilyans vb.) eğitim, seminerler vererek destek olduklarını ve çocuğun rezilyansı için ebeveyni bilinçlendirmek gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmalar gösteriyor ki çocuğun rezilyans kazanmasında ebeveynleri bilgilendirmek ve destekleyebilmek için eğitimciler benzersiz bir konumdadır (Beyond Blue, 2017; Nelson, 2021). Bu bağlamda güçlü ev-okul ilişkileri kurularak, ebeveynlere rezilyansın ne anlama geldiğini, birçok faktörden (olumlu aile ilişkileri, aile bağları ve etkili ebeveynlik gibi) etkilendiğini, inşa edilebileceğini ve zamanla değişebileceği konusunda destek sağlanmalıdır.

Bu araştırmada farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitimcilerinin, çocukta rezilyans konusunda yüksek farkındalık geliştirmiş olduğu, çocuğun bütüncül gelişimine odaklanarak, ebeveyni de sürece dahil ederek, çocuğun rezilyansını etkili stratejilerle destekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan bazı öğretmenlerin rezilyans konusunda farkındalıklarının zayıf olmakla beraber çocukta rezilyansı desteklerken çocuğun bağımsızlık ve özgüven kazanması, sosyal problem çözebilme becerileri kazanması, iyi ilişkiler kurabilmesini destekleme ve empati, yardımlaşma gibi prososyal davranış becerileri kazanması gibi rezilyansın sadece birkaç unsuruna odaklandığı görülmüştür. Çocukların rezilyansını geliştirmede az kullanılan fakat etkili stratejiler olan hava koşulları farketmeksizin çocuğun doğa ile temas halinde olması, okulda mutluluğunun önemsenmesi, düzenli olarak fiziksel aktivite yapmasının sağlanması, iyimserliğini teşvik etme, duygularını yönetebilmesini destekleme, çocuğa güvende hissettiği bir ortam sunma, risk alma ve azimli olmayı destekleme ile rezilyans konusunda ebeveyni bilinçlendirmenin önemi ve pratiğe geçirilmesi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin bilgilendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkili farklı stratejiler geliştirmesi ve rezilyans konusunda destekleyici ortamları oluşturmaları konusunda farkındalık kazanması için rezilyansın ne olduğu, hangi faktörlerden etkilendiği, nasıl desteklendiğine dair bilgi sahibi olmaları ve erken çocuklukta rezilyansla ilgili güncel gelişmeleri takip etmeleri fayda sağlayacaktır.

Bu araştırmanın bulgularında belirlenen stratejiler dışında eğitimcilerin kullanabileceği bazı stratejiler şunlardır: çocuklara stresli olduklarında baş etme yolları sunmak, duygusal zekayı desteklemek, düşünme becerilerini geliştirmek, sorumluluk alma becerilerini geliştirmek, çocuğun zayıf yanları yerine güçlü yanlarına odaklanmak, çevredeki insanları rezilyans konusunda bilinçlendirerek, bunu topluluğa genişletmek etkili stratejilerdir. Çocuğun rezilyans gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek için etkili yolları içeren bütüncül gelişim odaklı bir model oluşturulmasına yönelik, okul öncesi eğitimcilerinin müfredatlarının içine rezilyans unsurlarını nasıl uyarladıklarını gösteren çalışmalar yapılması bu alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Angelkovski R. (2016). Resilience in Children: Educational Significance Journal of Student Engagement. *Education matters*, 6 (1), 39–45.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. Nesrin Işıklı Erdoğan (Çev.). Ankara: Nobel
- Baum, N. L. (2005). Building Resilience: A School-Based Intervention for Children Exposed to Ongoing Trauma and Stress. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 10.
- Benard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community. University of Minnosota National Resilience Resource Center, 3-27. Erişim <http://urlbu.com/e1df5>
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. ERIC Digest. Erişim <https://mytraumainformedschool.com/wp-content/uploads/2018/04/Fostering-resilience-in-children.pdf>
- Beyond Blue, (2017). Building resilience in children aged 0–12: A practice guide. <http://urlbu.com/03e69>
- Blackwell, S. (2015). Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children’s Resilience, Confidence and Wellbeing. *Acesso em*, 30(04), 1-46.
- Bouillet, D., Ivanec, T. P., and Miljević-Riđički, R. (2014). Preschool teachers’ resilience and their readiness for building children’s resilience. *Health Education*.
- Buchanan, A. (2014). Risk and Protective Factors in Child Development and the Development of Resilience. *Open Journal of Social Sciences*, 02, 244-249.
- Cahill, H., Beadle, S., Forster, R., Smith, K., and Farrelly, A. (2014). Building resilience in children and young people: A Literature Review for the Department of Education and Early Childhood Development. The University of Melbourne, Parkville.

- Cairone, K.B., Mackrain M. (2012). *Promoting Resilience in Preschoolers A Strategy Guide for Early Childhood Professionals Paperback*. (2. Baskı). Kaplan Press.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145.
- Collet, V.S. (2017). I can do that! Creating classrooms that foster resilience. *Young Children*, 72(1), 23-31.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ernst, J., Johnson, M., Burcak, F. (2019). The Nature and Nurture of Resilience: Exploring the Impact of Nature Preschools on Young Children's Protective Factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18.
- Ewert, A., Yoshino, A. (2011). The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 35-50.
- Goldstein S., Robert B. Brooks (2001). *Handbook of resillience in children*. (2nd. ed.) (s. 15-31). Springer Publications .
- Goldshmidt, G. (2013). How Waldorf School graduates cope with the challenges they face during military service: a ten-year overview. *RoSE—Research on Steiner Education*, 3(2).
- Howard, S., Dryden, J. and Johnson, B. 1999. Childhood Resilience: Review and Critique of the Literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307– 323.
- Howell, K. H., Graham-Bermann, S.A., Czyz, E., Lilly, M. (2010). Assessing Resilience in Preschool Children Exposed to Intimate Partner Violence. *Violence and Victims* 25(2), 150-64. doi:10.1891/0886-6708.25.2.150

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Psikolojik Dayanıklılıklarını (Rezilyansını) Destek..
- Hughes, S. F. (2013). Romancing Children Into Delight: Promoting Children's Happiness In The Early Primary Grades. (Yayınlanmamış doktora tezi). Queen's University Kingston, Ontario.
- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-138.
- Masten, A.S., Gewirtz A.H., and Sapienza J.K. (2013). Resilience in Development: The Importance of Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Masten, A. S., and Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- McCleskey, J., and Gruda, D. (2021). Risk-taking, resilience, and state anxiety during the COVID-19 pandemic: A coming of (old) age story. *Personality and Individual Differences*, 170, 110485.
- Mertoğlu, M. (2018). Happiness Level of Teachers and Analyzing its Relation with Some Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 396-402. DOI: 10.20448/journal.522.2018.44.396.402
- Montague, C. (2021). How Montessori Education Creates Resilient, Competent Adults. Montessori Institute of North Texas. Erişim <http://urlbu.com/0b52c>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Nelson, A. (2021). Fostering Resilience through Early Childhood Education (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Concordia University, St. Paul.
- Özbeý, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786.
- Reivich, K., and Shatté, A. (2002) *The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles*. Broadway Books.

- Saki, H. (2020). Montessori felsefesi ile eğitim alan 24-72 ay arası çocukların psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 1(1), 15-33.
- Santos, R. (2012) “ Why Resilience ? ” A Review of Literature of Resilience and Implications for Further Educational Research. Claremont Graduate University, San Diego State University. https://www.academia.edu/7479985/A_Review_of_Literature_of_Resilience_and_Implications_for_Further_Educational_Research
- Seçkin Ş., ve Hasanoglu A. (2016). Çocukta Rezilyans (6.Baskı). Remzi Kitabevi.
- Siu, A. F., and Chan, A. H. (2020). Preschool Teachers' Resilience and Their Readiness to Develop Resilience to Young Children in a Chinese Context. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(1).
- Sweet, L. (2002). Telephone interviewing: is it compatible with interpretive phenomenological research?. *Contemporary Nurse*, 12(1), 58-63.
- Şahan Aktan B., ve Önder A. (2018). Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 20-30.
- Taket, A.R., and Nolan A., and Stagnitti K. (2014). Family strategies to support and develop resilience in early childhood. *An International Research Journal* 34(3), 289-300.
- Temel Z.F., ve İmir H.M. (2020). *Okul Öncesi Programları-1*. Sosyal duygusal gelişim ve öğrenme ilişkisi. İstanbul Üniversitesi AUZEF e-kitap. Erişim <http://urlbu.com/f4391>
- Tugade, M. M., and Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- World Economic Forum, (2020). The Future of Jobs Report Erişim <http://urlbu.com/1cd31>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Psikolojik Dayanıklılıklarını (Rezilyansı) Destek..

Ungar, M., Dumond, C., and McDonald, W. (2005). Risk, resilience and outdoor programmes for at-risk children. *Journal of Social Work*, 5(3), 319-338.

Ünsal F.Ö., ve Uyanık G. (2016). The effects of “resilience program for preschool children” on 5-year-old children’s social skills. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 01-10

Yolcu, S. (2020). Factors Affecting Level of Children Resilience and Teachers’ Opinions about Resilience. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7 (3), 361-378. DOI: 10.21449/ijate.780247

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı) Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Uzay ve Zaman Kavramlarına İlişkin Algıları ve Bilgilenme Kaynakları*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meltem DURAN¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., meltemduran2@gmail.com, ORCID:0000-0003-0580-6997.

Gönderilme Tarihi: 06.04.2022 Kabul Tarihi: 24.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1099698

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının uzay- zaman kavramlarına ilişkin algılarını ve bilgilenme kaynaklarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Karadeniz bölgesinde bir ilde bulunan bir devlet anaokulunda anasınıfına devam eden 3-6 yaşları arasında, toplamda 63 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme yapılarak ve çizim tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, uzay kavramını, 3-4 yaşındaki çocuklar daha çok gezegen, ev gibi somut nesnelere şeklinde ifade ederlerken, 5-6 yaşındaki çocukların ise, karanlık olduğunu ve yaşamın olmadığı bir yer şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Tüm yaş grupları, uzayda, dünya, güneş, ay, gezegenler ve yıldızların olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Saatin zamanı gösterdiğini belirtmelerine rağmen, zaman nedir sorusuna ise, bilmediklerini belirtmişlerdir. Zaman ile algılarının, sadece günlük yaşamdaki aktiviteler ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bilgilenme kaynağı olarak, 3-4 yaş grubu genel olarak anne, anne-baba şeklinde cevap verirken, 5-6 yaş grupları ise, okulda/evde şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. 3-4 yaş grubundaki çocuklarla yapılan görüşmelerde çocuklar gezegen isimlerini az ifade etmelerine karşın, resimlerde daha fazla farklı gezegenler betimledikleri görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarının, okul öncesinde, uzay ve zaman kavramlarının öğretiminin gözden geçirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, algı, uzay-zaman

* Bu çalışma, 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Pre-School Children's Perceptions About Space-Time Concepts and Information Sources

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of preschool children regarding the concept of space-time. For this purpose, the study group of the research consists of a total of 63 children between the ages of 3 and 6 who attend a kindergarten in a state kindergarten in the Eastern Black Sea region. In the research, the data were obtained by interviewing and using the drawing technique. The data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the study, it was concluded that while the perceptions of space are compared to concrete objects such as planets and houses at the age of 3-4, they have a perception that there is no life when they are dark at the age of 5-6. It has been observed that all age groups have the same perception of what happens in space, that there are earth, sun, moon, planets and stars in space. Although they stated that the clock shows the time, they stated that they do not know when asked what time is. It has been determined that their perceptions with time correlate only with activities in daily life. It was observed that 3 and 4 age groups responded as a source of information as generally mothers, parents, and 5 and 6 age groups at school / at home. In the interviews with children, it was observed that while 3-4 age groups said less the names of the planets, they expressed more clearly in the picture. The results of this study are thought to be important in terms of reviewing the teaching of space and time concepts in preschool.

Keywords: pre-school, perception, space-time

Giriş

Eğitimin ilk basamağı “Okul Öncesi Eğitim”, çocuğun doğumundan temel eğitimin başlangıcına kadar geçen süreyi kapsayan ve çocukların sonraki hayatlarında önemli rol oynayan; psikomotor, sosyal-duygusal, bedensel, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, kişiliğin şekillenmesiyle, çocuğun sürekli değiştiği bir dönemdir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004).

Okul öncesi dönem çocukları, doğuştan gelen öğrenme duygusu ve merak ile çevrelerinde olan yenilikleri incelemeye ve fiziksel dünyayı keşfetmeye yatkın ve donanımlı bireyler oldukları bir gerçektir (Mantzicopoulos, Patrick ve Samarapungavan, 2008). Bu dönemdeki çocuklar; sorgulayıcı meraklı, hayal güçleri kuvvetli ve araştırmacı bir yapıdadırlar. Bu açıdan çocukların bu yönde gelişimlerini desteklemek için, onların araştırma yapabilecekleri, neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, farklı düşünceler öne sürerek tahminde bulunabilecekleri fırsatlar

verilerek öğretim ortamları bu yönde düzenlenmelidir (Arnas, 2002). Çocuklar üç yaşından sonra, sürece uygun tasarlanmış deneyler yoluyla, bilimsel düşünme şekliyle tanıştırılabilirler. 3 – 6 yaş grubundaki çocuk, bilişsel gelişim, algı ve kavram açısından, somut işlemler dönemindedir. Bu dönemdeki çocuklar, gözünün önünde gerçekleşen olayları görürler, duyarlar ve hissederler. Özellikle soyut kavramlar, bu dönem çocuklarının anlayacağı biçimde verilebilirse, çocuklar tarafından daha anlaşılır olabilir. Bu yüzden, çocuklara soyut bir kavram öğretileninde kullanılacak yöntemin somut olması gerekmektedir.

Çocuklar, bilimsel kavramlar ve matematik dâhil pek çok kavramı okul öncesi süreçte edinmeye başlamaktadırlar. Bu kavramlar kazandırılırken; yeni öğrendikleri kavramları uygulamalarını, önceki var olan kavramlarını genişletmeleri ve yeni kavramlar üretmelerine imkân sağlayan etkinlikler geliştirilmelidir (Akman, Üstün ve Güler, 2003). Okul öncesi kurumlarda kavram öğretimi için çocuklarla birlikte birçok etkinlik gerçekleştirilir. Etkinlikte öğretilen kavramlar somut veya soyut olabilir. Bu etkinliklerle birlikte öğretilen kavramlar arasında araştırmanın konusunu oluşturan ‘uzay’ kavramı vardır. Bu kavramların çocuğa öğretilmesi için mutlaka somut deneyimler kazandırılması gerekmektedir. Bu deneyimler okul öncesinde kullanılan fen, matematik, müzik, Türkçe, sanat, oyun, drama, okuma yazmaya hazırlık ve hareket etkinlikleriyle kazandırılabilir. Özellikle fen etkinlikleri merak duygularını gidererek yeni kavramlar öğrenmelerini sağlar.

Doğal dünyaya ilişkin üç bilimsel içerik alanından söz etmek mümkündür. Bunlar; fiziki bilim, canlı bilimi ile dünya ve uzay bilimleridir (NRC, 1996). Okul öncesi fen öğretimindeki konular ise şu şekildedir: mevsimler, hava ve hava olayları, vücudumuz, bitkiler, hayvanlar, canlı/cansız varlıklar, yüzme batma, ışık, doğa olayları, sağlığımız, besinler, dünya ve uzay, ses (Alabay, 2013). Çocukların okul öncesi dönemde kazanması gereken temel kavramlar ve konular; “yaşam bilimi, yeryüzü bilimi, fizik bilimi, uzay bilimi” başlıkları altında toplanmaktadır (Chalufour ve Worth 2006; aktaran Uyanık Balat ve Arslan Çiftçi, 2017). Araştırmalarda ise, çocukların gök cisimleri ve olgularıyla ilgili günlük gözlemleri ve kültürel olarak öğrendiklerini sentezleyerek oluşturdukları açıklamalar ile bilimsel olanlar arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir (Hayes vd., 2003). Bu farklılıkların sebeplerini ise, Ampartzaki ve Kalogiannakis (2016) şöyle açıklamıştır:

- Çocukların yerçekimi kurallarına ilişkin temel anlayışlarının yetersiz olması,
- Çocukların gök cisimlerine (Güneş ve Ay gibi) ilişkin anlayışlarının, Dünya’da bulunma varsayımına yönelik geliştirilen bakış açısı olan Dünya temelli bakış açısı ile oluşturulması (Plummer vd., 2014) şeklinde açıklanabilmektedir.

Uzay ve teknoloji çağını yaşadığımız bu dönemde, uzay kavramı çocukların sıklıkla karşılaştığı kavramlardan biri olmuştur. Çocukların, içinde buldukları çağın unsurlarını bilmesi, kendilerini geliştirebilmeleri için gereklidir. Uzay ile birlikte dünya, gezegen, güneş gibi kavramlar fen eğitiminin temelini oluşturmasından dolayı, okul öncesi kurumlarda öğretimi oldukça önemli olduğu bir gerçektir. Bu kavramın öğretimi ile beraber çocuklarda, uzay algısı geliştirilecek ve astronot, uzay aracı kısaca astronomi bilimi ile ilgili yeni bilgiler elde edeceklerdir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, çocuklara ilişkin uzay ve astronomi ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Vosniadou ve Brewer,1992; Brewer, 2008; Türk, 2018; DeWitt ve Bultitude, 2020; Güçhan-Özgül, Akman, ve Saçkes, 2018). Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarına yönelik (İbrahim, Yusuf, Zulkipli, ve Dalim, 2021; İyibil ve Sağlam-Arslan, 2010; Emrahoğlu ve Öztürk, 2009) ve uzay bilimine yönelik tutumlarla ilgili (Schreiner ve Sjoberg, 2004) yapılan çalışmalarda literatürde mevcuttur. Astronomi konusundaki çalışmalarda ise, dünyanın en büyük astronomi topluluğu olan “The International Astronomical Union” (IAU-Uluslararası Astronomi Birliği) toplantılarında 1988’den 2006’ya kadar sunulan tam metin bildirilerin, Bretones ve Nego (2011) tarafından analiz edildiği bir çalışmada dikkat çekici bir sonuç olarak, astronomi eğitimi ile ilgili en az sayıda araştırmanın okul öncesi ve ilkököl döneminde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde ise, okul öncesi dönem çocuklarına uzay kavramının öğretilmesi (Çetin, Yavuz, Tokgöz ve Güven, 2012), astronomi eğitimi kapsamında uzay ve gezegenlerin öğretilmesi (Aksan ve Çelikler, 2017), astronomi konusunda bilgi düzeyini öğrenme (Onbaşılı ve Kabadayı, 2019), anaokulu çocuklarının Dünya’nın şekline ilişkin zihinlerindeki modellerin belirlenmesi (Saçkes ve Korkmaz, 2015), okul öncesi çocuklarının uzay hakkında neler bildiği (Küçük ve Şimşek, 2017), ve bilgisayar destekli program ile zaman mekan kavramlarının geliştirilmesi (Çeliköz ve Suat, 2016), anneler çocuklarının en çok merak ettikleri konular arasında uzay konusunun geldiğini belirtmesi (Kahraman ve Ceylan, 2015), öğrenciler en çok öğrenmeyi istedikleri konular olarak, gezegenler, dünya ve uzay konusunun geldiğine (Laçin-Şimşek, 2007) yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Genel olarak çalışmalarda, uzay ve zaman kavramının öğretilmesi sürecine, bilgi düzeylerine ve öğrenmek istedikleri konu içeriği olarak uzay, dünya, gezegenler olduğuna ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada ise, önceki çalışmalardan farklı olarak, uzay ve zaman kavramlarına yönelik algılarının yaş grupları açısından incelenmesi ve bu kavramlara yönelik bilgilendirme kaynakları, hem görüşme hem resim çizimi yolu ile ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının “uzay” ve “zaman” kavramlarına yönelik algılarını ve bilgilendirme kaynaklarını belirlemektir.

Erken yaşlarda uzay ve zaman kavramlarına ilişkin kavramsal anlayışların incelenmesi ve bu anlayışların çocukların gelecekteki öğrenmelerini etkileyebileceği ve temel oluşturacağı düşünüldüğünde okul öncesi dönemi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Okul öncesi dönem çocuklarında soyut düşünme becerisinin gelişimini gözlemlemek, ‘uzay’ ve ‘zaman’ kavramlarının okul öncesi yaş grupları için ne ifade ettiğini anlayabilmek ve bu kavramlar aracılığıyla çocuğa hayatını kolaylaştıracak yeni bilgiler öğretilmesi, aynı zamanda çocuklarda astronomi bilimine karşı merak duygusunun geliştirilmesi veya var olan meraklarının giderilmesi açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuklarının, uzay ve zaman kavramlarına yönelik algılarının yaş grupları açısından nasıl değiştiğini ve bilgilenme kaynaklarının ortaya çıkarılması, öğretim sürecinin düzenlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışma, okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların sayısının az sayıda olması (Vosniadou ve Brewer,1992; Brewer, 2008; Türk, 2018; DeWitt ve Bultitude, 2020; Güçhan-Özgül, Akman, ve Saçkes, 2018), açısından, literatürdeki mevcut boşluğun giderilmesi yönünde de önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemde, çocuğun kavram gelişiminde, eğitimle birlikte içinde bulunduğu çevreninde etkisinin olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda, çocukların uzay ve zaman kavramlarını anlamlandırma sürecindeki bilgi kaynaklarının da araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıda yer alan alt problemler yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının “uzay” kavramına yönelik algıları yaş grupları açısından nasıl değişmektedir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının “zaman” kavramına yönelik algıları yaş grupları açısından nasıl değişmektedir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının “uzay ve zaman” kavramlarına yönelik bilgilenme kaynakları nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılan bir ya da birkaç durumu, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçlarının (gözlem, görüşme, görsel-işitsel, doküman, rapor) derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlanması ile oluşan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Doğu Karadeniz bölgesinde, bir il merkezinde bulunan, farklı okulların anasınıfına devam eden, yaşları 3-6 yaşları arasında olan, toplamda 63 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme metodu kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabildiği bir örneklemden verilerin toplanması şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 1

Örneklemin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	f	%
3 yaş	kız	7	63.6
	erkek	4	36.4
	Toplam	11	100
4 yaş	kız	8	57.2
	erkek	6	42.8
	Toplam	14	100
5 yaş	kız	14	56
	erkek	11	44
	Toplam	25	100
6 yaş	kız	6	46.2
	erkek	7	53.8
	Toplam	13	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından, çocukların görüşlerini almak amacıyla 6 açık uçlu soru belirlenerek görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun, geçerliliği için, Okul Öncesi alanında bir uzmanın görüşü alınmıştır. Görüşme formuna, uygulamadan önce, 4 yaşlarında 3 çocuk ile pilot görüşme yapılarak son hali verilmiştir. Ayrıca, Uzay ve zaman kavramlarına yönelik algılarına ilişkin, çocuklara resim çizimi yaptırılmıştır. Yaptıkları resimler de, görüşmelerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıftaki çocukların bir dönem boyunca derslerine gözlemci olarak katılım sağladığı için, çalışma öncesin-

de çocuklar ve araştırmacı arasında olumlu iletişim ve tanışma olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmacı, çocuklara süreç ile ilgili bilgi vermek adına tek tek görüşme yapacağını belirtmiştir. Sonrasında, çocuklar ile karşılıklı ayrı ayrı görüşme yapılmış ve çocukların sorulara verdikleri cevaplar yazıya aktarılmıştır. Ayrıca, görüşme sonrasında çocuklara kendilerini iyi ifade edemeyecekleri düşünülerek resimler yaptırılmıştır. Verilerin analizinde, çocukların “uzay” kavramına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar toplanarak analiz edilmiştir. Çocukların yaşlarına ilişkin bilgiye ulaşma açısından, öğretmenler aracılığıyla çocukların dosyalarından alınarak kaydedilmiştir.

Bu çalışmanın araştırmacısı, araştırmacının planlanmasında, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, verilerin analizinde ve araştırma raporunun yazılmasında aktif olarak katılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı katılımcı bir tavırla olayları veya olguları yakından izlemektedir Öte yandan araştırmacıların gözlem ve literatür bilgileri, sadece veri yorumlama aşamasında kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Veri Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde, araştırmacı görüştüğü ya da gözlemlemiş olduğu kişilerin görüşlerini daha etkili yansıtabilmek amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer vermektedir. Bu analizin, temel amacı, elde edilen bulguları okuyucuya özetlenip yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Yapılan görüşmeler yazıya dökülerek, Ç3, Ç4, Ç5 ve Ç6 kodlamalar şeklinde, frekans değerleri ve yaş grupları bulgular kısmında verilmiştir.

Uzay ve zaman kavramlarına yönelik algılarına ilişkin, çocuklara resim çizimi yaptırılmıştır. Ayrıca, resim çizimleri, kendisini sözel olarak ifade etmekte güçlük çeken çocuklar açısından alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır (Rennie ve Jarvis, 1995). Bu sebeple çalışmada, çiz-ve-anlat tekniği kullanılmıştır. ‘Çiz-ve-anlat’ tekniği, genellikle çocukların duygularını, düşüncelerini ve algılarını tespit etmek için kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Sewell, 2011). Katılımcılardan bir konu ile ilgili çizim yapmaları ve çizimlerini yazarak, bireysel ya da odak grup görüşmeleri ile anlatmaları beklenir (Pridmore ve Bendelow, 1995). Bu doğrultuda, uygulamada çocuklardan uzay ile ilgili bir çizim yapmaları ve bu çizimlerini açıklamaları istenmiştir. “Resimde neler var?”, “Resimde ne anlatmak istedin?” şeklinde sorular sorularak çocukların çizdiği resmi anlatması istenerek veri kaybı olmaması için görüşme esnasında not alınmıştır. Sonra resimler yorumlanarak kavrama yönelik görüşleri ile birlikte desteklenmiştir.

Geçerlik / Güvenirlik

Görüşmenin güvenilirliği için, çocukların görüşme boyunca birbirlerinden etkilenmemeleri için, birbirlerinin cevaplarını duymayacak ve çizimlerini görmeyecek

şekilde, görüşmeler ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde geçerlilik bağlamında, çocuklara görüşme ve çizim esnasında, herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve verdikleri cevaplara yorum katılmadan birebir yazıya aktarılmıştır. Dış geçerliği için; benzer ortamlarda çalışmanın bulguları kolaylıkla test edilebilir niteliktedir. İç güvenilirliği açısından; araştırma soruları açık anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş ve görüşmeler ortalama 15-20 dakika kadar sürmüştür.

Veri analizinin güvenilirliği için, görüşmede verilen cevaplar ve resim analizinde, farklı araştırmacılar tarafından incelenerek araştırmacılardan gelen sonuçların tutarlılığı karşılaştırılmış, anlamların değişmediğinden emin olmak için kontroller yapılmıştır.

Etik Konular

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu çalışmada okul öncesi çocuklarının uzak kavramına ilişkin algılarını ve bilgilenme kaynaklarını tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere birinci soru olarak uzak nedir sorusu sorulmuştur. Çocukların vermiş oldukları cevaplar tablo 2 verilmiştir.

Tablo 2*”Uzay Nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

		3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
Tema	Kod	f	f	f	f
Gezegen	Gezegenlerin olduğu bir gezegen	1		3	1
	Dünya	2	3	2	
Somut Mekân	Yerçekimin olmadığı dünya ay ve yıldızların olduğu bir ev	1			
	Uzaktaki yerdir		1		1
	Galaksilerin dünyanın güneşin olduğu uzak yer			1	
	Ayların ve Dünyanın olduğu yer.			1	
	Uzaylıların yaşadığı bir yer				1
	Yaşanmayan bir yer				1
	Astronotların olduğu yer/dolaşıyorlar				2
	Gezegenlerin olduğu bir yer			3	
Araç	Uzay aracıdır		1		
	Uzay roketidir			2	
Zaman	Dünyanın ilk günü	1			.
	Uzay makinası, zamanların gitmeye çalıştığı yer				1
Konum	Yukarısı	1		1	
Özellik	Boşluk			1	
	Karanlık			3	
Eylem	Uçmak	1	1		
	Yıldızların uçması		1		
İnsan	Astronot	1			
	Rokete binmiş çocuk		1		
Bilgisi Yok	Bilmiyorum	3	6	9	6

Tablo 2'ye bakıldığında, 9 tema, 21 kod belirlenmiştir. Bütün yaş gruplarında ilk olarak en fazla “bilmiyorum” cevabının verildiği görülmüştür. İkinci olarak en fazla cevap, 3 (f:2) ve 4 (f:3) yaş gruplarında “dünya”, şeklinde cevap verirlerken, 5 yaş gruplarında gezegenlerin olduğu yer”(f:3) ve “karanlık”(f:3), 6 yaş gruplarında ise, “Astronotların olduğu yer” (f:2) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Uzay algıları 3-4 yaşlarında daha çok gezegen, ev gibi somut nesnelere benzetilirken, 5-6 yaşlarında karanlık olduğu, yaşamın olmadığı yönünde algılara ulaşılmıştır.

Yaş grupları açısından uzay algısına bakıldığında 3 yaş grubu, diğer yaş gruplarından farklı olarak “yerçekimi” (f:1) kavramından bahsetmiştir. 6 yaş grubunun, yaşamın olmaması ile ilişkilendirmesi, yaşam için gerekli koşulların sağlanmadığı bir yer olarak algıladıkları görülmektedir. Farklı olarak 5 yaş grubunda “galaksilerden” bahsedildiği, 3 yaş grubunda ise “dünyanın ilk günü” ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Çocukların ifadelerinden bazıları şunlardır;

Ç 5: Gezegenlerin olduğu bir hayattır. Ama orda nefes ve araba yoktur. Sadece uzay makinası vardır.

Ç 5: Bi tür dünya demektir. Ama dünya değildir. Nefes alamazsın orada çünkü.

Ç 6: Astronotlar dolaşiyor.

Ç 6:Hiç yaşamın olmadığı bir boşluk.

Ç 6: Yaşanmayan bir yerdir.

Çocuklara, ikinci soru olarak “Uzayda neler var?” sorusu sorulmuştur. Çocukların vermiş oldukları cevaplar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*“Uzayda Neler Var?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

		3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
Tema	Kod	f	f	f	f
Gök Cisimleri	Güneş	3	2	11	4
	Gezegenler	2	1	9	6
	Yıldızlar	1	3	5	4
	Ay	4	1	12	5
	Kuyruklu Yıldız				1
	Göktaşı				1
	Galaksi			3	1
Gezegenler	Dünya	6	7	7	7
	Satürn	1			
	Jüpiter			1	1
	Neptün				1
	Mars			1	
	Venüs				1
	Halkalı Gezegen			1	
Diğer	Roket		1	1	
	Eşya	1			
	Uzaylı, Yaratık			2	
	Oksijen Tüpü				1
Bilgisi Yok	Bilmiyorum	1	3	2	

Tablo 3’e bakıldığında, 4 tema, 19 kod belirlenmiştir. Gök cisimleri teması altında çoğunlukla ay, güneş ve gezegenler şeklinde belirtirken, gezegenler teması altında genellikle dünya olarak belirtmişlerdir. Farklı olarak diğer teması altında, roket ve uzaylı-yaratık cevaplarının verildiği görülmektedir. Uzayda neler olduğuna dair, tüm

yaş grupları uzayda dünya, güneş, ay, gezegenler ve yıldızların olduğu konusunda aynı algıya sahip oldukları görülmüştür. Ancak 5-6 yaşlarında, 3-4 yaşa göre, farklı gezegen isimlerinin (Jüpiter, Mars, Neptün, Venüs) ve kuyruklu yıldız, göktaşı şeklinde cevapların verildiği görülmüştür. 5 yaş gruplarında (f:2) farklı olarak, “uzaylı” algısının olduğu da görülmüştür.

Çocuklara, üçüncü soru olarak “Gezegenler, dünya, güneş hareket eder mi? Evet ise nasıl? Hayır ise, neden hareket etmezler?” sorusu sorulmuştur. Çocukların vermiş oldukları cevaplar tablo 4 ve tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4

“Gezegenler, Dünya, Güneş Hareket Eder mi? Sorusuna İlişkin Bulgular

		3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
Tema	Kod	f	f	f	f
Olumlu	Evet	8	5	10	9
Olumsuz	Hayır	2	9	13	4
Bilgisi yok	Bilmiyorum	1		2	

Tablo 4’e bakıldığında, 3 tema, 3 kod belirlenmiştir. “Gezegenler, dünya, güneş hareket eder mi?” sorusuna, yaş grupları açısından çoğunlukla, 3 yaş (f:8) ve 6 yaş (f:9) grupları, çoğunlukla “evet” cevabı verirlerken, 4 (f:9) ve 5 yaş (f:13) grupları “hayır” cevabı vermişlerdir.

Tablo 5

“Gezegenler, Dünya, Güneş Nasıl Hareket Eder?/Neden Hareket Etmez?” Sorularına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
		f	f	f	f
Hareket şekli	Yürüyerek	1			
	Gezerek	1			
	Dönerek	1		7	3
	Yuvarlanarak		1		
	Kendi etraflarında			1	1
	Dünyanın etrafında	1			
	Güneşin etrafında			1	2
	Ay güneşin etrafında dünyayı takip etmesi				1
Hareketsiz	Güneş		2	1	
	Ay				1
	Gezegenler			2	
Hız	Çok yavaş	1			
	Yavaş	1			1
Hareketinin sonucu	Akşam -sabah olması			1	
	Mevsimlerin oluşması			1	
Dünyanın hareketi	Hareket eder		1	4	2
	Dünya güneşin etrafında döner	1			
	Hem güneşin hem kendi etrafında dönmesi			1	
Gezegenlerin hareketi	Hareket eder		1		
Araç	Rokete binme			1	
	Uzay Gemisi ile			1	
	Araba gibi	1			

Tablo 5 incelendiğinde, 4 tema, 19 kod belirlenmiştir. Hareket şekli teması altında, yürüyerek ve gezerek kodlarının altında, 3 yaş gruplarının somut açıklamalar yaptığı görülürken, 5-6 yaş grupları ise, hareket etmelerine yönelik, hem kendi et-

raflarında, hem de dünya ve diğerlerinin etrafında döndüklerine ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Hareketsiz teması altında, 4, 5 ve 6 yaş gruplarının dünya güneş ve ayın hareketsiz olduklarını belirttikleri, hız teması altında ise, sadece 3 yaş gruplarının yavaş ve çok yavaş şeklinde açıklama yaptıkları görülmüştür. Hareketin sonucu teması altında, 5 yaş gruplarının sabah-akşam ve mevsim oluşması şeklinde belirtmişlerdir. Diğer taraftan, 3 ve 5 yaş grupları hareketi somut bir nesne araç ile hareket şeklinde ilişkilendirerek, roket, uzay gemisi ve araba ile ilgili görüş belirttikleri görülmüştür. Gezegenlerin hareketi teması altında sadece 4 yaş grubundan bir çocuğun hareket ettiği yönünde açıklama yaptığı belirlenmiştir. 3 yaş grubundan bir çocuğun güneşin hareket etmemesini dünyayı ısıtması ile ilişkilendirerek açıkladığı görülmüştür.

Çocukların ifadelerinden bazıları şunlardır;

Ç 3:Evet, dünyanın etrafında dönerler.

Ç 3: Evet ederler. Ama çok yavaş.

Ç 4:Güneş hareket edemez. Gezegenler hareket eder.

Ç 4: Dünyada hareket eder. Güneş bizi ısıttığı için hareket edemez

Ç 4:Ederler, ay geldiğinde güneş gider, güneş geldiğinde ay gider.

Ç 5:Hareket etmezler. Ama etraflarında dönerler.

Ç 5:Gezegenler etmez ama dünya hareket eder. Güneşte hareket etmez.

Ç 5: Dünya hareket ediyor. Diğerleri hareket etmiyor.

Ç 5:Dünya ay hareket ediyor. Güneş hareket etmiyor. Hem kendi etraflarında hem de güneşin etrafında dönüyorlar.

Ç 6:Hayır çünkü orada hava yok.

Ç 6:Dünya hareket eder ama ay hareket edemez. Ay güneşin etrafında onu yavaş yavaş takip eder.

Ç 6:Ederler. Güneşin etrafında dönerler. Aynı zamanda kendi etraflarında

Ç 6:Evet hareket eder güneşin etrafında dönerek.

Çocuklara, dördüncü soru olarak *“İnsanlar uzaya gidebiliyor mu? Cevap evet ise, nasıl gidiyor sence peki?”* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar tablo 6 ve tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6*“İnsanlar Uzaya Gidebiliyor mu?” Sorusuna Yönelik Bulgular*

Tema	Kod	3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
		f	f	f	f
Olumlu	Evet	7	6	6	5
Olumsuz	Hayır	4	8	19	8

Tablo 6’ya bakıldığında, 2 tema, 2 kod belirlenmiştir. İnsanların uzaya gidebilmesine ilişkin soruya, 3 yaş grubu genellikle, (f:7) “evet” cevabı verirken, 4 (f:8), 5 (f:19) ve 6 (f:8) yaş grupları “hayır” cevabı vermişlerdir.

Tablo 7*“İnsanlar Uzaya Nasıl Gidiyor?” Sorusuna Yönelik Bulgular*

Tema	Kod	3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
		f	f	f	f
Araç	Otobüs ile	1			
	Uçakla	1		1	
	Roket	1	1	2	2
	Uzay Gemisiyle/ Aracı		1	2	
Ekipman	Uzay Tüptü			1	
	Astronot Giysileri	1	1	3	1
Uzaya Gidenler	Astronot	3	1	1	
	Uzaylılar			1	
	Uzayı keşfe çıkanlar		1	1	
Gidememe Nedenleri	Zengin olmama			1	
	Yaşam alanımızın olmaması		1	1	
	Yüksekte olmaları			1	
	Uzayda havanın olmaması				1
	Uçağımızın olmaması			1	

Tablo 7’ye bakıldığında, 4 tema, 14 kod belirlenmiştir. Araç teması altında genellikle roket cevabı verildiği, ekipman teması altında kıyafet şeklinde belirtirlerken, uzaya çoğunlukla astronotların gittiği cevabını verdikleri görülmüştür. İnsanların uza-

ya gidememe nedenleri olarak ise, 4 ve 5 yaş grupları uzayda yaşamın olmaması, 6 yaş grupları, ağacın olmaması bu sebeple oksijenin ve havanın olmaması yönünde açıklama getirmişlerdir.

Çocukların ifadelerinden bazıları şunlardır;

Ç 3: Hayır, ilk önce astronot olacağız.

Ç 3:Evet gidebilirler, kıyafetleri var onların. Geri sayım yaparlar ve giderler.

Ç 4:İnsanlar uzaya gidemez ama önlem kıyafetini giyerek gidilebilir, uzay aracıyla gidebilir.

Ç 4: Hayır gidemiyoruz, çünkü bizim yaşadığımız yer orası değil.

Ç 5:Hayır gidemeyiz sadece çok zengin olanlar gider.

Ç 5: Evet uzay gemisiyle ve kıyafetlerle.

Ç 5: Evet ama uzay tüpümüz olması gerek yoksa havasızlıktan boğuluruz.

Ç 5:Hayır, sadece uzaylılar gider.

Ç 6: Hayır çünkü orada hava yok.

Ç 6: Gidebilir. Astronotlar gider. Roketle giderler. Nefes almak için maske takarlar. Oksijen olmadığı için ve orda ağaç olmadığı için oksijen yoktur orda.

Çocuklara, beşinci soru olarak “*Astronot kimdir ne yapar?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*“Astronot Kimdir, Ne Yapar?” Sorularına İlişkin Bulgular*

		3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	6 Yaş
		f	f	f	f
Tanım	İnsan	1	1	2	5
	Uzayda Bilim yapan Bilim insanı				1
	Arkadaşım	1			
	Uzaya Gider	3	1	3	2
	Uçar	2	1		
	Dünyayı gezer			1	
	Galaksiyi dolaşır				1
	Rokete biner		1	2	
Amaç	Bize yaşayacağımız yer ve su bulmaya gidenler	1			
	Gezegenler ve dünyayı keşfederler	1			
	Uzayda keşfe çıkar.		1	1	

Tablo 8’e bakıldığında, 2 tema, 12 kod belirlenmiştir. Tanım teması altında, çoğunlukla uzaya gider cevabını verdikleri görülürken, amaç teması altında, gezegen, dünya ve uzayı keşfe çıktıkları, bizim için yaşam alanı araştırdıkları şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Ç 3: Hep uzaya gider. Bize yaşayacağımız yer ve su bulmaya giderler.

Ç 3: Uzaya giderler, gezegenler ve dünyayı keşfederler.

Ç 4: Uzaya giden kişi.

Ç 5: Evet uzay gemisiyle ve kıyafetlerle.

Ç 5: Hayır gidemiyoruz. Çünkü bizim yaşadığımız yer orası değil.

Ç 5: Evet ama uzay tüpümüz olması gerek yoksa havasızlıktan boğuluruz.

Ç 6: Hayır çünkü orada hava yok.

Ç 6: Galaksiyi dolaşır.

Çocuklara altıncı soru olarak “*Saat ne işe yarar? Neden kullanırız?*” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9*“Saat Ne İşe Yarar, Neden Kullanılır?” Sorularına İlişkin Bulgular*

Tema	Kod	3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
		f	f	f	f
Saatin kullanımı	Yolumuzu bulmak için	1			
	Okula gelip gitmek için	2	5	7	8
	Yatma kalkma saati	3	3	1	
	Yemek saati			1	
	Geç kalmamak/geç kalınca bakmak		2	3	
	Zamanı ölçmek/göstermek/vermek/öğrenmek			5	3
	Gece olduğunu anlamak			1	
	Yön gösterir			1	
Saatin Yapısı	Çalması		2		
	İçinde sayılar olması			1	
Zaman	Gezmek içindir	1			
	Saatin Kaç Olduğunu Bulma	3	1	2	
	Yılların geçmesi	1			
	Eve gitmek		1		
	Uçakları ayarlamak		1		
	Hemen bitmesi		2		
	Beklemek		1	2	
	Saatin dönmesi		1		
	Akşam			1	
	Kum Saati ya da Duvar Saati			2	
	Zaman Makinası			1	1
	Tüketmek			1	
	Bilgisi yok	Bilmiyorum		2	1

Tablo 9’a bakıldığında, 4 tema, 23 kod belirlenmiştir. Saatin kullanımı teması altında, 3 yaş grubu genellikle, saat ile ilgili algılarının, “yatma kalkma saati” (f:3), ve “okula gitme zamanı” (f:2) olarak algılarının olduğu, 4 yaş grubu “uyanma-kalkma”

(f:3) ve “okula gelip/gitme” (f:5), 5 yaş grubu, “Okula/işe gitme” (f:7) ve “zamanı öğrenmek” (f:5), 6 yaş grubu “okula gitme” (f:8) şeklinde olduğu görülmektedir. Zaman ile ilgili cevaplara bakıldığında, 3 yaş grubu “Saatin kaç olduğunu söyler” (f:3), 4 yaş grubu “hemen biten şeydir.” (f:2), 5 yaş grubu, kum saati ya da duvar saati (f:2), beklemek (f:2) ve makina (f:2), 6 yaş okula gitme (f:8) şeklinde belirtmişlerdir.

Çocukların ifadelerinden bazıları şunlardır;

Ç3: Zaman hep geçen birşeye benzer. Saat mesela okulumuza ne zaman gideceğimizi bilmediğimiz zaman kullanırız.

Ç 3: Yılların geçtiği bir tane zamandır. Saatin kaç olduğunu bize uyarı yapar.

Ç 3: Zamanlar gezmek içindir saat kaç olduğumuzu gösterir.

Ç 4 : Zamanı duymadım saat geç kalmamaya yarar saate bakmak için kullanırız

Ç 4: Zamanı bilmiyorum. Saatlerle saatin kaç olduğunu bulmaya çalışırız. Belki birisinin ilacı vardır. İlacın saatini kaçırmamak için kullanırız.

Ç4: Zaman döner. Saatlerde sayılar var. Okula gitmeye, yemek yemeye yetişmek içindir.

Ç4: Zaman hemen biten şeydir. Saat gitmemize, yemeğe çıkmaya, oyuncak oynamaya yarar.

Ç5: Zamanı ölçmek için. mesela okul saatimizin kaç olduğunu ve servis saatimizi gösterir

Ç5: Gittiğimiz yerlerdir. Işınlanabiliyoruz. Zaman makinası ışınlanmıyor mu? Zaman makinası dün akşamlara falan gelebiliyor değil mi? Saatler, saatin kaç olduğunu gösterir. Yani zamanın kaç olduğunu gösterir.

Ç5: Kum saatidir ve saattir. Ve suda saat olabilir. İstedığımızı yapamadığımızda geri götürür ve zamanda istediğimizi yaparız.

Ç5: Zaman bir makinedir. Saatlerin içinde sayılar vardır. Uzayda uçabiliriz.

Ç6: Okula gittiğimiz zaman saate bakarız. Mesela çarşıya gittiğimizde saate bakarız akşam olunca eve gideriz.

Ç6: Gelecekle ilgili birşeyler. Zaman makinesi yaparsak gelecekte neler olabileceğini görebiliriz. Saat zamanın kaç olduğunu gösterir. Süre vardır. Saati namaz vakitleri için kullanırız.

Ç6: Zaman tutmamıza yarar. Zaman olmazsa okula gidemeyiz. Evde okulda kullanırız.

Çocuklara yedinci soru olarak “Uzak ile ilgili bilgileri nereden öğrendin ya da gördün ?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

“Uzak ile İlgili Bilgileri Nereden Öğrendin ya da Nerede Gördün?” Sorularına İlişkin Bulgular

		3 yaş	4 yaş	5 yaş	6 yaş
		f	f	f	f
Aile	Anne	6	2	8	2
	Baba		2		
	Anne-Baba	1	4		
	Öğretmen		2		
Sosyal çevre	Okulda/Evde			9	5
	Arkadaş				2
	Tablet				1
Dijital medya	Televizyon	1			1
	Çizgi Film			5	
Bilgisi var	Zaten	1	4	2	1
	Biliyordum				
Bilgisi yok	Bilmiyorum	2			1

Tablo 10’a bakıldığında, 5 tema, 11 kod belirlenmiştir. Aile teması altında, 3 ve 4 yaş grubu bilgilenme kaynağı olarak genellikle anne (f:6), anne-baba (f:4) şeklinde belirtirken, Baba cevabının sadece 4 yaş grubunda (f:2) verildiği görülmüştür. Sosyal çevre teması altında, 5 ve 6 yaş grupları ise, okulda/evde (f:9), (f:5) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Dijital medya teması altında, 5 yaş grubu çoğunlukla çizgi film şeklinde belirtirken, televizyon ve tablet şeklinde cevaplar verilmiştir. Farklı olarak, 4 (f:4) ve 5 (f:2) yaş gruplarında zaten biliyordum şeklinde cevaplar verildiği de görülmektedir.

Çocukların ifadelerinden bazıları şunlardır;

Ç 3:Annem öğretti.

Ç 4:Annem, babam, ablam.

Ç 5 :Evlerde müzelerde ve eski hayatta bir tane zincirli bir saat varmış

Ç 5:Biliyorum. Ama kendim biliyorum. Bir yerden öğrenmedim. Uzak filmleri seyrediyorum ben.

Ç 5: Çizgi film de görmüş olabilir miyim acaba? Bazılarını kendim öğrendim.

Ç 5: Minika çocuktaki bir çizgi filminden öğrendim.

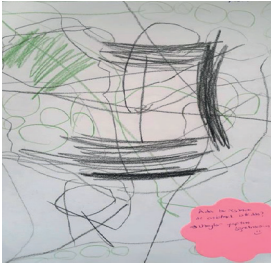
Ç 5: Saati evde öğrendim, uzayı okulda.

Ç 6: Kendim öğrendim, tabletimden bakıyorum.

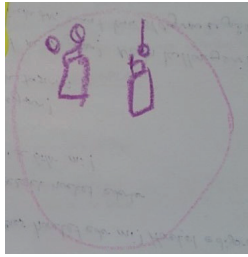
Ç 6: Televizyon ve arkadaşlarım.

Çocukların Uzay Çizimlerine İlişkin Bulgular

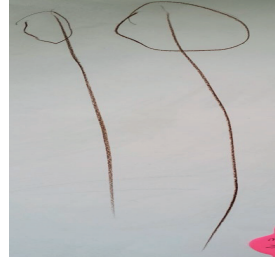
3 yaş grubu çocuklarının uzay kavramına yönelik çizdikleri resimlere yönelik bulgular:



1.çizim. Aylin (3 yaş): Uzaylar yaptım öğretmenim.



2.çizim. Ahmet (3 yaş): Astronot çizdim.



3.çizim. Selim (3 yaş): Büyük uzay ve küçük uzay çizdim.

3 yaş grubunda, 1.ve 3. çizime bakıldığında, uzaylar ve büyük-küçük uzay çizerek, birden fazla uzay olduğunu belirtmişlerdir. Uzay algısının, birden fazla olduğu ve büyüklük olarak karşılaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, sadece belirli bir yerde, bir alan olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Görüşmeden farklı olarak, 2. çizimde astronot çizdikleri görülmüştür.



4.çizim. Yağız (4 yaş): Yıldız güneş, yarım ay, dünya jüpiter



5. çizim. Selin (4 yaş): Uzay ve güneş

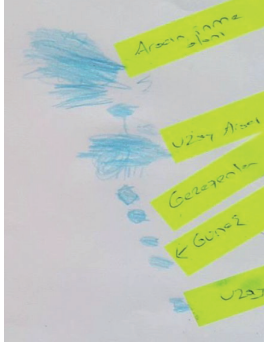


6.çizim. Serdar (4 yaş): Dünya yaptım.

4 yaş gruplarının çizimlerine bakıldığında, 4. çizimde, yıldız, güneş, yarım ay ve dünya çizdikleri, görüşmeden farklı olarak ise, Jüpiter çizdikleri görülmektedir. Çizimde, dağınık olarak konumlandıkları belirlenmiştir. 5. çizimde güneşi çizdikleri, uzayı ise, 3 yaş grubundan farklı olarak sadece belirli bir alan değil, tüm sayfayı kaplayacak şekilde çizdikleri görülmüştür. 6. Çizimde ise, sadece dünya ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir.



7. çizim. Melis (5 yaş): Uzaylı, astronot, gezegen, dünya, güneş, su gölü

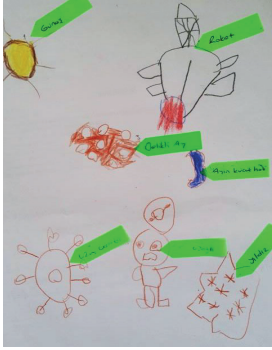


8.çizim. Burak (5 yaş): Aracın inme alanı, uzay aracı, gezegenler, güneş, uzay



9. çizim. Oğuzhan (5 yaş): Astronot çizim.

5 yaş gruplarının çizimleri incelendiğinde, 7. çizimde, diğer yaş gruplarının çizimlerinden farklı olarak uzaylı ve su gölü çizimi olduğu görülmektedir. 8. Çizimde, aracın inme alanının, güneşin, dünyanın, gezegenlerin, uzay aracının ve uzayın belirli bir sırada yer aldığı, uzayın içinde yer almadıkları, uzayın ayrı çizildiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, kavramlara yönelik algılarının olduğu ancak, uzaydaki konumlarına yönelik algılarının oluşmadığını söylemek mümkündür. 7. çizimdeki astronot çiziminde, başında cam fanus şeklinde çizerken, 9. çizimde ise, uzay aracının yanında çizilmiştir.



10.çizim. Ayşe (6 yaş): Güneş dünyamıza ışık veriyor. Roket uzaylıları araştırıyor. Aylar akşam olunca geliyor. Yıldızlar dünyayı süsler. Uzaylıların ne işe yaradığını bilmiyorum.



11. çizim. Selim (6 yaş): Neptün, astronot, güneş



12.çizim. Ayla (6 yaş): Uzay, ay, güneş, dünya, yıldızlar çizdim.

6 yaş gruplarının çizimleri incelendiğinde, 10. çizimde, yıldızları küme halinde sadece belli bir alanda çizildiği, farklı olarak delikli ay ve küçük ay şeklinde çizim yapıldığı görülmektedir. 11. çizimde, uzayın tüm sayfayı kaplayarak siyah ile boyandığı, farklı olarak Neptün çizimi yapıldığı, 12. çizimde ise, uzay sayfanın üstünde siyah ile boyandığı, güneş, ay, dünya ve yıldızları uzayın altında çizdikleri görülmüştür. 6 yaş gruplarında da, kavramlara yönelik algılarının olduğu ancak konum olarak, yıldızları bazı çocuklar dağınık, bazı çocuklar ise kümeler şeklinde belli bir alanda çizerken, uzayı ise, sayfanın üstünde çizim yaptıkları gibi, tüm sayfayı kaplayacak şekilde konumlandırılan çok az sayıda çizim olduğu belirlenmiştir. Uzaylı çizimini resimlerde yansıtırlarken, görüşmelerde belirtmedikleri görülmüştür.

Çizimlere genel olarak bakıldığında, 4, 5 ve 6 yaş grupları, dünya ve güneş çizdikleri, uzay çizimlerinin ise belli bir alan değil tüm sayfayı kaplayacak şekilde ve yukarıda (bulut şeklinde) çizdikleri görülmüştür. Yıldız, Gezegen, Güneş, Jüpiter ve Dünyayı bazen uzayda dağınık bir şekilde çizdikleri, bazen de gruplama şeklinde belli bölgelerde çizdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, uzayın yukarıda olduğunu düşündükleri, ancak uzayı ve uzaydaki cisimleri konumlandırma ve yörünge algılarının olmadığını söylemek mümkündür. Uzayda neler olduğuna ilişkin yapılan görüşmeden farklı olarak, resimlerinde Jüpiter ve yarım ay çizimlerine rastlanmıştır.

Genel olarak astronot çizimlerinde, başında cam fanus şeklinde ve kıyafetleriyle çizdikleri görülmüştür. Kıyafet olmadan uzaya gidilemeyeceği şeklindeki görüşlerini destekler bir bulgudur.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının, “uzay” kavramına yönelik algılarını ve bilgilenme kaynaklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, uzay algıları, 3-4 yaşlarında daha çok gezegen ev gibi somut nesnelere benzetilirken, 5-6 yaşlarında karanlık olduğu yaşamın olmadığı yönünde algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5-6 yaşlarına doğru bilgilenme kaynaklarına bakıldığında anne baba dışında, okulda da bilgilendiklerini belirtmeleri, 5-6 yaşlarında, okulda öğretim sürecinde etkinliklerin (karanlık olması, yaşamın olmaması vb.) yapıldığı söylenebilir. 6 yaş grubunun, yaşamın olmaması ile ilişkilendirmesi, yaşam için gerekli koşulların sağlanamadığı bir yer olarak algıladıkları görülmektedir. Kahraman ve Ceylan, (2015), çocukların dünya ile ilgili neleri merak ettiklerine ilişkin yaptıkları çalışmada, cevaplarının gökyüzü, gezegenler ve uzay kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu sonuç, çocukların uzay ile ilgili bilgilerinin az olduğu yönüyle örtüşmektedir.

Dikkat çeken bir sonuç olarak, yaş grupları açısından uzay algısına bakıldığında, 3 yaş grubundan bir çocuğun, diğer yaş gruplarından farklı olarak, soyut bir kavram olan “yerçekimi” cevabı verdiği görülmüştür. Bunlara ek olarak, 5 yaş grubunda “galaksilerden” bahsedildiği, 3 yaş grubunda ise, “dünyanın ilk günü” ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu sonuç için, 3 yaş gruplarının, dünyanın oluşumu ve yerçekimi ile ilgili, 5 yaş gruplarının ise, uzayda galaksilerin olduğuna ilişkin günlük yaşamda çevrelerinden edindikleri kısmen bilgilerinin olduğu ve uzay ile ilgili ilişkilendirdikleri söylenebilir. Spiliotopoulou-Papantoniou’nun (2007), 6-16 yaş aralığındaki öğrencilerin evren modellerini araştırdığı çalışmasında özellikle küçük yaştaki çocukların evren ve uzay gibi kavramlara yönelik algılarını günlük yaşantılarında karşılaştıkları kavramlarla temsil ettiklerini belirlemiştir. Yaşanılan deneyim sayısının artmasıyla öğrencilerin elde ettikleri kavramsal kazanımlar ve modeller de değişim göstermektedir (Wood, 2005).

Genel anlamda, tüm yaş gruplarının, uzay kavramını, “uzay aracı” ve “astronot” ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak, uzaya yapılan yolculuklardan bilgilerinin olduğu söylenebilir. Sonuçtan farklı olarak, Demirci (2022), erken çocukluk döneminde oyun temelli etkinliklerin çocuklarda astronomi kavramlarının gelişimine etkisini araştırdıkları çalışması sonucunda, astronomi kavramlarına yönelik çocukların en zor ifade ettikleri kavramların “Galaksi, uzay, evren, gece, uzay aracı, teleskop, gezegen konumu” kavramları olduğunu, bu kavramların çocukların soyut düşünme becerileriyle günlük yaşamlarında hemen hemen hiç karşılaşmamış olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Uzayı, konum olarak ise, “uzakta” ve “yukarıda”, yapı olarak ise “boşluk” şeklinde algıladıklarını söylemek mümkündür. Bu sonuç, Küçük ve Şimşek (2017)’in, çalışmalarında, çocukların uzayı çok merak ettikleri, uzayı büyük

bir boşluk olarak tanımladıkları sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak, uzayda neler olduğuna dair, tüm yaş grupları uzayda, dünya, güneş, ay, gezegenler ve yıldızların olduğu konusunda aynı algıya sahip oldukları görülmüştür. Çocukların genel olarak günlük yaşamda, içinde yaşadığımız dünya, güneş, ay ve yıldızları, duydukları ve bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Çalışmanın sonucu ile benzer bir sonuç olarak, Küçük ve Şimşek (2017)'in yaptıkları çalışmaları sonucunda, çocukların uzayda güneş, ay, gezegenler, yıldızlar olduğunu, uzaya astronotların gittiğini bildikleri, uzaylıların olup olmadığıyla ilgili kafalarının karışık olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, Demirci (2022), çalışması sonucunda, çocukların astronomi kavramları açısından en kolay ifade edebildikleri kavramların, “Güneş, Dünya, Ay, Yıldız, Uydu, Astronot, Gündüz” şeklinde olduğu, çocukların bu kavramları ifade edebilmelerinin nedeni olarak gündelik yaşamlarında genellikle karşılaştıkları ya da çevrelerinden formal ya da informal şekilde bu kavramları öğrenmeleri olarak açıklanmıştır. Farklı olarak, Kaya (2018)'nin yaptığı çalışmaya göre, 48-60 aylık çocukların Ay kavramına ilişkin yeterli veya bilimsel olmayan kavramlara sahip olduklarını belirtmiştir.

Diğer bir sonuca bakıldığında, 5-6 yaşlarında, 3-4 yaşa göre, farklı gezegen isimlerinin (Jüpiter, Mars, Neptün, Venüs) ve kuyruklu yıldız, göktaşı şeklinde cevapların verildiği görülmüştür. 5-6 yaşlarında bilgilendirme kaynaklarını, anne-babaya ek olarak okulda olarak belirtmeleri, bu konu ile ilgili okulda bilgi sahibi olabilecekleri varsayılabilir. 5 yaş gruplarında farklı olarak, “uzaylı” algısının olması, bilgilendirme kaynakları ile ilişkilendirildiğinde, 5 yaş gruplarının farklı olarak çizgi film şeklinde belirtmesi, uzaylı algılarının bu şekilde oluştuğu söylenebilir. 6 yaş gruplarında “oksijen tüpü” şeklinde belirtmeleri, canlılık ve yaşam için, oksijene gereksinim duyulduğu yönünde algılarının olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, 6 yaş gruplarının, diğer yaş gruplarından farklı olarak, yaşamın olmaması ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Gezegenler, Dünya, Güneş hareket eder mi sorusuna, 3 ve 6 yaş grupları, “evet” cevabı verirken, 4 ve 5 yaş grupları “hayır” cevabı vermişlerdir. Açıklamalar incelendiğinde, tüm yaş grupları genellikle dünyanın hareket ettiği, güneşin hareket etmediği, gezegenler ile ilgili ise, bazıları hareket ettiği bazıları da hareket etmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. 6 yaş grupları ise, hareket etmelerine yönelik birbirleri etrafında dönmesi şeklinde daha ayrıntılı açıklamalar yaptıkları görülmüştür. 5 yaş grubunun, güneşin hareket etmediği, dünya ve gezegenlerin hareket ettiği yönünde algılarının olduğu, diğer taraftan hareket etmelerinin sonucu olarak ise, sabah-akşam ve mevsim oluşması şeklinde belirtmişlerdir. Farklı bir sonuç olarak, Saçkes, Trundle ve Smith (2015), erken çocuklukta bilimsel kavramların gelişimini ele aldıkları literatür araştırmalarında, küçük çocukların günlük deneyimlerine dayandırarak gece gündüz oluşumunu Güneş'in hareketine atfettikleri görülmüştür. 3-4 yaş gruplarında gezegen-

ler yuvarlak olduğu için yuvarlanarak hareket ettiğini belirtmişlerdir. 4 yaş grubu ise, hareket etmelerini, ay geldiğinde güneşin gittiğini, güneş geldiğinde ise ayın gittiğini belirterek açıklamışlardır.

İnsanların uzaya gidebilmesine ilişkin soruya, 3 yaş grubu genellikle “evet” cevabı verirken, 4, 5 ve 6 yaş grupları “hayır” cevabı vermişlerdir. İnsanların uzaya gidememe nedenleri olarak ise, kıyafetlerin olmaması ve uzayda yaşamın olmaması yönünde açıklamışlardır. Tüm yaş grupları, uzaya gitme konusunda, uzay kıyafetleri ile gidilebildiği yönünde aynı algıya sahiptirler. Diğer taraftan 5-6 yaş gruplarında, uzayda havanın olmadığı, bu yüzden oksijen tüpüyle gidilebilir şeklinde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, astronot kimdir sorusuna verdikleri cevaplarda, astronotların uzaya giderek araştırma yaptıkları ve bilim insanı oldukları yönünde detaylı açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Çocukların uzaya insanların gidemediği, sadece astronotların ve astronot kıyafeti giyenlerin gidebileceğini düşünceleri, uzaya gidebilmek için belirli donanım ve ekipmana sahip, uzay konusunda yetiştirilmiş bireylerin gidebileceği yönünde algılarının olduğu sonucu çıkarılabilir. “Düğmeleri ayarlayıp uzaya giden kişi” şeklinde açıklamalar, roketin havalanması yönünde bilgilerinin olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde belirttikleri astronot kıyafetleri ile ilgili söylemleri, çizimlerine yansıttıkları görülmüştür.

3 yaş grubu genellikle zaman ile ilgili algılarının, “yatma kalkma saati”, ve “okula gitme zamanı” şeklinde olduğu, 4 yaş grubu “uyanma-kalkma” ve “okula gelip/ gitme”, 5 yaş grubu “Okula/işe gitme” ve “zamanı öğrenmek”, 6 yaş grubu “okula gitme” şeklinde olduğu görülmektedir. Zaman ile ilgili cevaplara bakıldığında, 3 yaş grubu “Saatin kaç olduğunu söyler”, 4 yaş grubu “hemen biten şeydir.”, 5 yaş grubu, kum saati ya da duvar saati, beklemek ve makina, 6 yaş şeklinde belirtmişlerdir. Tüm yaş grupları genellikle saati okula gelip gitme ve uyuma/uyanma şeklinde kullandıklarını belirtmişlerdir. 5 yaş grupları diğer yaş grupları açısından zaman makinası ve kum saati örneklerini vermeleri, bu grubun bilgilenme kaynaklarının diğerlerinden farklı olarak çizgi film olarak belirtmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Saatin zamanı gösterdiğini belirtmelerine rağmen, zaman nedir sorusuna ise, bilmediklerini belirtmişlerdir. Zaman ile algılarının, sadece günlük yaşamdaki aktiviteler ile ilişkilendirdikleri söylemek mümkündür. Benzer olarak, Safran ve Şimşek (2009), çocuklarda yaşa bağlı olarak zaman algısının gelişimini araştırdıkları çalışmalarında, çocukların günlük hayatlarında kullandıkları zaman algısının genel zaman algısından farkına değinilerek, özellikle saat ve takvime ilişkin zaman algısının gelişimindeki farklılaşmaların nedenleri ortaya konulmuş, zaman algısının, çocukta kendiliğinden ortaya çıkmadığına, yaşa bağlı zihinsel gelişim ve tecrübeyle şekillendiği belirtilmiş, günlük hayatta zaman düzenleyicileriyle etkileşmesinin yoğunluğuna bağlı olarak şekillendiği vurgulanmıştır.

3 ve 4 yaş grubu bilgilenme kaynağı olarak genel olarak anne, anne-baba, 5 ve 6 yaş grupları ise, okulda/evde şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Çalışan annelerin çocuklarından ziyade, genellikle ev hanımı annelerin çocuklarının “anne” cevabını verdikleri görülmüştür. Genel olarak sadece 4 yaş grubunda iki kişi baba cevabını vermiştir. Bilgilenme kaynakları olarak ise, büyük çoğunluğu anneden bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Yalnızca, 6 yaş grubunun arkadaş cevabını vermesi, sosyalleşmenin hızlı olması ve akran ilişkileri bağlamında öğrenmenin gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Uzay çizimlerinde ise, uzayı konum olarak sayfanın üstünde (bulut şeklinde) ve tüm sayfayı kaplayacak şekilde siyah ve mavi boyadıkları gözlemlenmiştir. Görüşmelerde, uzayı “boşluk” olarak belirtmeleri siyah ile, “yukarıda” şeklinde belirtmeleri ise, mavi ile gökyüzü şeklinde boyamalarını desteklemektedir. Aynı sonuç olarak, Ayvacı vd. (2018) çalışmalarında, ikinci sınıf öğrencilerinin çizimlerinde mavi bir fon kullandıkları, bu durumun uzay kavramlarına ilişkin algılarının, gözlemleyebildikleri gökyüzüyle sınırlı olduğu söylemek mümkündür. Bazı resimlerde ise, gezegenler, güneş ve dünya dışında farklı bir grup olarak çizilmiştir. Bu durum ise, somut olarak bildikleri ve yaşadıkları dünyayı belirtmeleri ve diğer gezegenlerin varlığı ile ilgili bilgilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. 3 yaş gruplarının, birden fazla ve büyüklük olarak karşılaştırdıkları uzay çizimleri, bu yaş grubunda, uzay algısının olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Ayvacı vd. (2018), okul öncesi çocuklarının uzay kavramına ilişkin zihinsel modellerini yansıttıkları çizimleri inceledikleri çalışmalarında, çoğunlukla resmin üst kısmında güneşi çizdikleri, uzay kavramına ilişkin çizimlerini ise, belirli bir zemin üzerine çizdikleri görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda ise, küçük yaşlardaki çocukların düz bir zeminde yürüyen ve kendi gözlemleri yoluyla düz bir dünya görüşünde oldukları belirlenmiştir (Sadler, 1992; Vosniadou ve Brewer, 1992; Baxter, 1989). Baxter’ın (1989) çalışmasında, öğrencilerin zihinsel modellerinde, düzleştirilmiş dünyanın varlığını belirlemiştir.

Çocuklarla yapılan görüşmelerde 3-4 yaş gruplarında daha az sayıda çocuk, gezegen isimlerini belirtirken, çizdikleri resimlerde daha net ifade ettikleri görülmüştür. Bu yaş gruplarında, söylemden ziyade, resim ile daha iyi ifade ettikleri söylenebilir. Genellikle de, gezegen olarak Jüpiter’e çizimlerinde daha fazla yer vermişlerdir. Bunun yanında, çalışmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. 5 yaşındaki bir çocuğun çiziminde uzaylı, astronot olan bir ortamda “gölü” çizmesi ve su ile ilişkilendirmesi; 6 yaş grubunda “delikli ay” çizilmesi, ayın üzerindeki şekiller açısından algısının olduğunu göstermektedir. Saçkes ve Korkmaz (2015)’in ise, çocukların Dünya’nın şeklini zihinlerindeki modeller ile belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında, görüşme verilerinin, çizimlerin ve Dünya’nın şekline ilişkin model oluşturma etkinliklerinin analizi sonu-

cunda okul öncesi çocuklarının hiçbirinde sentetik modelin (zihinsel modellerle bilimsel modellerin bir sentezi) olmadığı belirlenmiş, çocukların büyük çoğunluğunun Dünya'nın şeklini kare, daire gibi düzlemsel düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Görüşmelerde, gezegenler, dünya, güneş hareket eder mi sorusuna 4 ve 5 yaş gruplarının "hayır" cevabını vermeleri, çizimlerinde genel olarak çocuklar gezegenleri ayrı bir grup halinde, yıldızları ayrı bir grup halinde çizmeleri, gezegenlerin belli bir yörünge üzerinde olmadığı ve bu durumda hareket etmedikleri yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Çoğunlukla, gezegenlerin, güneşin ve yıldızların uzaydaki konumları ile ilgili algılarının olmadığını söylemek mümkündür. Genel anlamda ise, çizimlerin görüşler ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öneriler

- Genellikle 5-6 yaşlarında bilgilendirme kaynakları olarak okulu belirtmeleri, 3-4 yaşlarında bu kavramlara yer verilmediğini göstermektedir. Bu yaş gruplarında da, kavramların öğretilmesine yer verilmesi algılarının oluşması yönünde önemli olacağı düşünülmektedir.
- Çalışmanın örneklemini olarak, okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülmesi, çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Farklı örneklemeler üzerinde (okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri) uzay kavramının öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Özellikle uzay ilgili soyut konular çocuklara anlatılırken, kavramları somutlaştırmaya daha çok dikkat edilmeli ve konuya uygun görseller kullanılabilir. Animasyon ve videolardan yararlanarak etkinlikler planlanabilir.
- Çalışmada nitel boyutta, sadece görüşme ve çizim kullanılarak yürütülmesi, çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Aynı konu, okul öncesi dönem çocukları üzerinde nicel boyutta deneysel bir çalışma olarak yürütülebilir.
- Okul öncesi dönemde, havacılık ve uzay mühendislerinin sınıf ortamında bilgi vermesi sağlanarak mesleki algıları geliştirilebilir. Ayrıca, havacılık ve uzay mühendislerinin çalıştığı alanlara geziler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akman, B., Üstün, E., ve Güler, T.(2003). 6 Yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-14.
- Aksan, Z., ve Çelikler, D. (2017). Okul öncesi çocuklara astronomi eğitimi: Uzay ve gezegenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 347-359.

- Alabay, E. (2013). *Sciencestart!™ destekli fen eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelime etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ampartzaki, M., and Kalogiannakis, M. (2016). Astronomy in Early Childhood Education : A Concept-Based Approach. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 169–179. <http://doi.org/10.1007/s10643-015-0706-5>.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can, Y. M., (2002). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Arnas, Yaşare A. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Aydoğan, Y. ve Koçak N., (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/aydogan-kocak>, Erişim tarihi: 14 Mayıs 2020.
- Ayvacı, H. Ş. , Bülbül, S. , Özbek, D. ve Ünal, S. (2018). Zihinsel Modellerin Değişimine Yönelik Bir Çalışma: Uzay Kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1355-1391. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/yyuefd/issue/40566/495429>
- Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Baxter, J. (1989). Children’s understanding of familiar astronomical events. International, *Journal of Science Education*, 11(5), 302-313.
- Bretones, P. S., and Neto, J. M. (2011). An analysis of papers on astronomy education in proceedings of iau meetings from 1988 to 2006. *Astronomy Education Review*, 10(1). https://access.portico.org/Portico/#!/journalAUSimpleView/tab=PDF?cs=ISSN_15391515?ct=EJournal%20Content?auId=ark:/27927/pgg-3ztf8766, Erişim tarihi: 21.12.2021.
- Brewer, W. F. (2008). *Naive theories of observational astronomy: Review, analysis, and theoretical implications*. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 183-232). New York, NY: Routledge
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chalufour, I., and Worth, K. (2004). *Building structures with young children*. St. Paul: Redleaf Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

- Çeliköz, N., ve Suat, K. O. L. (2016). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1803-1820.
- Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B., ve Güven, G. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara (60-72 Ay) Uzak Kavramlarının Öğretimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 32(3).
- Demirci, V. (2022). *Erken çocukluk döneminde oyun temelli etkinliklerin çocuklarda astronomi kavramlarının gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi.
- DeWitt, J., and Bultitude, K. (2020). Space Science: the view from european school students. *Research in Science Education*, 50(5), 1943-1959.
- Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılgılarının incelenmesi üzerine boyamsal bir araştırma. Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180.
- Ergün, M. ve Özsüer S., (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi, *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Gerald, L. M., (2002). An evolutionary theory of knowledge and conceptual evolution in science. *Global Bioethics*, 15(3), 73-80.
- Güçhan Özgül, S. , Akman, B. ve Saçkes, M. (2018). Çocukların Dünya'nın Şekli ve Gece-Gündüz Kavramlarına Yönelik Zihinsel Modelleri . *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 9 (1) , 66-88 . <http://doi.org/10.19160/ijer.379293>.
- Hayes, B. K., Goodhew, A., Heit, E., and Gillan, J. (2003). The role of diverse instruction in conceptual change. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 253–276. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.09.002>.
- İbrahim, N., Yusof, M. M. M., Zulkipli, Z. A., ve Dalim, S. F. (2021). Pre-Service Teachers Conceptual Understanding in Space Science. *International Journal of Asian Social Science*, 11(3), 177-187.
- İyibil, Ü.G. ve Sağlam-Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri [Pre-service physics teachers' mental models about stars]. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 25-46. Retrieved from: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/balikesirnef/index>.
- Kahraman, Ö. G., ve Ceylan, Ş. (2015). Bilimi yaratan duygu: çocukların fen ve doğaya ilişkin konulardaki bilgi ve merakları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 207-230.

- Kandır, A., (2004). *Gelişimde 3–6 yaş “çocuğum büyüyor”*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kaya, U. (2018). *48-60 aylık çocuklarda temel astronomi kavramlarından Ay kavramının öğretim durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.
- Kayaalp, İ., (2006). *İletişim ve dil*, Ankara: TDV Yayınları.
- Küçük, A., ve Şimşek, C. L. (2017). What do preschool children know about space?. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 730-738.
- Laçın Şimşek, C. (2007). *Öğrenciler Fen ve Teknoloji Dersinde Ne Öğrenmek İstiyorlar?* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, 39-42, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lind, K. K. (1999). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills, dialogue on early childhood science, mathematics, and technology education. Washington, DC: AAAS, 73-83.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., and Samarapungavan, A. (2008). Young children’s motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 378-394.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. MEB Basımevi, Ankara.
- Miles M.B., Huberman M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). London.
- National Research Council (NRC). (1996). National Science Education Standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Onbaşı, Ü. İ., ve Kabadayı, G. S. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Astro-nomi Konusunda Temel Kavramlarla İlgili Bilgilerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 85-97.
- Ömeroğlu, E., ve Yaflar, M. C. (2004). Okul öncesi eğitim. *Görüş Dergisi*, 23, 12-23.
- Pridmore, P., Bendelow, G. (1995). Health images: exploring children’s beliefs using the draw and write technique. *Health Education Journal*, 54(4), 473-488.
- Plummer, J. D., Kocareli, A., Slagle, C., Diane, J., Kocareli, A., and Slagle, C. (2014). *Learning to Explain Astronomy Across Moving Frames of Reference : Exploring the role of classroom and planetarium-based instructional contexts*, 693 (October 2016). <http://doi.org/10.1080/09500693.2013.843211>.
- Rennie, L. J., and Jarvis, T. (1995). Children’s choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25, 239-252.
- Saçkes, M. ve Korkmaz, H. İ. (2015). Anaokulu çocuklarının dünyanın şekline ilişkin zihinsel modelleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 734-743.

- Saçkes, M., Trundle, K. C., and Smith, M. M. (2015). Development of Scientific Concepts During Childhood. In *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences* (2nd edition). Elsevier.
- Sadler, P. M. (1992). *The Initial knowledge state of high school astronomy students* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, Cambridge, MA.
- Safran, M., ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda Zaman Algısının Gelişimi. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Schreiner, C., and Sjoberg, S. (2004). *Sowing the seeds of ROSE: background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of Science Education)—a comparative study of students' views of science and science education*. University of Oslo, Oslo.
- Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: a critical appraisal of 'draw-and-write' as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(2), 175-191. <http://doi.org/10.1080/1743727X.2011.578820>.
- Spiliotopoulou-Papantoniou, V. (2007). Models of the universe: Children's experiences and evidence from the history of science. *Science & Education*, 16, 801-833.
- Türk, C. (2018). Astronomi konularının öğretimi bağlamında okul öncesi öğretmenleri. *Journal of Theoretical Educational Science / Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 544-561.
- Uluçay, S. (1993). *Okulöncesi eğitim araçları ve lego dacta eğitim sistemi*. 9. YaPa Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması Semineri içinde (s.217). İstanbul: YaPa Yayınları.
- Uyanık Balat, G., ve Özkan, B. (2013). *Okul öncesi dönem çocuklarının temel gelişimsel özellikleri*. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler (Ed.), Okul öncesi dönemde fen eğitimi: Pegem Akademi, Ankara.
- Uyanık Balat, G. ve Arslan Çiftçi, H. (2017). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. (Ed. B. Akman, G. Uyanık Balat, T. Güler), Okul öncesi dönemde fen eğitimi, (Genişletilmiş 5. Baskı) içinde (s. 1-22), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Vosniadou, S. and Brewer, W. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood, *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- Wood, D. J. (2005). *How children think and learn: The social context of cognitive development* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile İlgili Çalışmaların Eğilimleri: İçerik Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nazlı GÜN¹, Seraceddin Levent ZORLUOĞLU², Elif KAŞIKCI³

1 Öğretmen, MEB, nzlign123@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4945-1497.

2 Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, seraceddinzorluoglu@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8958-0579.

3 Yüksek lisans öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, elifkasikci17@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4454-2058.

Gönderilme Tarihi: 05.04.2022 Kabul Tarihi: 20.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1099155

Öz

Bu çalışmada, BEP ile ilgili yapılan tez ve makalelerin eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2000-2021 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan 64 çalışmanın; türe, yıllara, araştırma yöntem ve desenlerine, örnekleme çeşidine, çalışılan örneklem gruplarına ve büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, amaçlarına, sonuçlarına ve önerilerine göre dağılımları incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler hem betimsel analiz hem de içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre çalışmaların çoğunlukla makalelerden oluştuğu ve en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma yöntemi olarak en çok nitel yöntemin en az ise karma yöntemin tercih edildiği; örneklem grubu olarak daha çok sınıf öğretmenlerinin tercih edildiği; örneklem büyüklüğü seçiminde çoğunlukla küçük grupların kullanıldığı; verilerin toplanmasında en fazla görüşme formundan yararlandığı; veri analizinde ise içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların daha çok BEP ile ilgili karşılaşılan güçlükleri ve BEP hazırlamaya yönelik görüşleri belirlemeyi amaçladığı; sonuçlarının en çok bilgi eksikliğine yönelik olduğu; önerilerin ise en fazla BEP ile ilgili eğitimler verilmesine yönelik olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenci, bireyselleştirilmiş eğitim programı

Trends of Studies Related to Individualized Education Program: Content Analysis

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the tendencies of the theses and articles about IEP. For this purpose, 64 studies published in Turkey between the years 2000-2021; Their distribution according to type, years, research methods as well as patterns, sampling type, sample groups and size studied, data collection tools, data analysis methods, objectives, results and suggestions were examined. The data obtained in the study were analyzed with both descriptive analysis and content analysis. According to the results of the study, it was determined that the studies were mostly articles and the most studies were done in 2019. As a research method, the qualitative method were mostly preferred and the mixed method were least preferred; as the sample group, classroom teachers were mostly preferred; small groups were mostly used in the selection of sample size; it was found that the interview form was used the most in data collection; it was determined that content analysis was in many instances used in data analysis. The studies are essentially aimed to identify the difficulties encountered in the IEP and the views on the preparation of the IEP; the results are mostly related to the lack of information; recommendations are mostly for providing trainings related to IEP.

Keywords: *special education, inclusion, student with special needs, individualized education program*

Giriş

Bireyler, zekâ ve yetenek bakımından akranlarından farklılıklar gösterebilmekte (Karataş ve Arslan, 2018) ve doğuştan ya da sonradan meydana gelen farklı durumlara bağlı olarak yetersizliklere sahip olabilmektedirler (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Gerek yetersizlik gerekse zekâ ve yetenek bakımından farklılık gösteren bu bireyler özel gereksinimli olarak adlandırılmaktadır (Laçın ve Taşlıbeyaz, 2020; Nevin, Johnson ve Johnson, 1982; Odom ve Diamond, 1998).

Özel gereksinim denildiğinde görme yetersizliği, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, duyu davranış bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, çoklu yetersizlikler, dil ve konuşma yetersizliği ve üstün yetenekleri olan öğrenciler akla gelmektedir (Buli-Holmberg ve Jeyaprabhan, 2016; Diken, 2017). Özel gereksinimli öğrencilerin bazıları yetenekleri bazıları ise yetersizlikleri nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015). Özel gereksinimli öğrencilerin bu ihtiyaçları ise bireysel farklılıkların dikkate alındığı programlarla gerçekleştirilmektedir (Lipkin ve Okamoto, 2015)

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile gerek öğretmenleri tarafından gerekse okul yönetimi tarafından ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu eğitim sürecinde öğrencilerin öğretime yönelik ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak özel gereksinimli öğrencilerin yaşatları ile uygun bir öğretim süreci geçirebilmeleri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir (Christle ve Yell, 2010; Er-Nas ve Dilber, 2020).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinin karşılanması için hazırlanan programa BEP denilmektedir (Agran ve Hughes, 2008; Baltacı, 2016). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre BEP, “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2020). BEP, normal gelişim gösteren bireylerle özel eğitime ihtiyacı olan bireyler arasındaki bilişsel, fiziksel, sosyal ve akademik farklılıkları engel olmaktan çıkarmakta ve bireyin ihtiyacına göre bu farklılıkların karşılanmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2013).

BEP ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde: Öğretmenlerin BEP’lerin hazırlanması/uygulanması hakkında görüşleri (Ateş, 2017; Avcıoğlu, 2011; Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; Burunsuz ve İnce, 2020; Çimen-Öztürk ve Eratay, 2010; Evyapan, 2020; İlik, 2019; Tekin-Ersan ve Ata, 2017; Yılmaz ve Batu, 2016); BEP’lerin incelenmesi ve değerlendirilmesi (Blackwell ve Rossetti, 2014; Etscheidt ve Curran, 2010; İlik, 2017; Safer ve Hobs, 1980; Smith ve Simpson, 1989; Spiel, Evans ve Langberg, 2014); BEP hazırlama sürecinde yaşanan güçlükler (Çıkılı, Gönen, Aslan-Bağcı ve Kaynar, 2020; Danneker ve Bottge, 2009; Özcan ve Dolunay-Sarıca, 2021; Söğüt ve Deniz, 2018; Şahin ve Gürler, 2018) konu alanlarına yönelik çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırılan konu ile ilgili mevcut çalışmaları belirli ölçütler doğrultusunda sınıflandırarak alandaki eksikliklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi için içerik analizi çalışmaları yapılmaktadır (Kanlı, Gülçiçek, Göksu, Önder, Oktay, Eraslan, Eryılmaz ve Güneş, 2014). İçerik analizi ile alanyazındaki çalışmaların konusu, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi vb. başlıklar incelenerek analizleri gerçekleştirilmektedir. Alanyazında içerik analizine yönelik çalışmalar incelendiğinde: Fen eğitimi (Aydoğan ve Köksal, 2017; Bağ ve Çalık, 2018; Deniz-Çeliker ve Uçar, 2015; Karamustafaoğlu, Boz ve Değirmenci, 2020; Kula ve Sadi, 2016; Namdar ve Küçük, 2018; Özcan ve Çalışkan, 2020; Tok ve Betül-Cebesoy, 2019; Tosun ve Yaşar, 2015; Tsai ve Lydia Wen, 2005; Ültay ve Aydın, 2017; Yavuz ve

Yavuz, 2017; Yılmaz, Özen-Uyar ve Dikici-Sığırtmaç, 2020; Zorluoğlu, Olgun ve Kızılaslan, 2020); matematik eğitimi (Albayrak ve Çiltaş, 2017; Aztekin ve Taşpınar-Şener, 2015; Kırmızıgül, 2021; Pineda, 2017; Toptaş ve Gözel, 2018; Yaşar ve Papatğa, 2015; Yıldız-Altan, Genç ve Dağlıoğlu, 2021); fen ve matematik eğitimi (Gül ve Sözbilir, 2015; Kıran, 2018); sosyal bilgiler eğitimi (Akaydın ve Kaya, 2015; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Gordy ve Pritchard, 1995; Harmon, Hedrick ve Fox, 2000; Karakuş, 2020; Oğuz-Haçat ve Demir, 2018; Yaylacı ve Büyükalan, 2019); Türkçe eğitimi (Aktaş ve Uzuner-Yurt, 2015; Biçer, 2017; Erdem, Gün, Şengül ve Özkan, 2015; Küçük ve Kaya, 2018; Turan, Sevim ve Tunagür, 2018); özel eğitim (Amaç, 2021; Aslan ve Özkubat, 2019; Ayvaz-Öztürk, 2020; Başaran ve Güteryüz, 2020; Batu, Cüre, Nar, Gövercin ve Keskin, 2018; Bulgurcu, 2021; Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014; Çağlar ve Özkan, 2021; Duran, Ata ve Metin, 2021; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Hakkoymaz, 2021; Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020; Sönmez ve Özcan, 2020; Tristani, Tomasone, Gainforth ve Bassett-Gunter, 2021; Yılmaz, 2019) gibi ana disiplinlerde makale ve tezlerin incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır.

Alanyazında gerek BEP gerekse içerik analizi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı ana disiplinlerde içerik analizi çalışmalarının var olmasına karşın BEP'le ilgili içerik analizi çalışması bulunmadığı belirlenmiştir. BEP, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretim ortamlarını, materyallerini ve kazanımları düzenlediği için bu öğrencilerin eğitim süreçlerinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaktadır. BEP'in özel gereksinimli öğrenciler için gerekliliği göz önüne alındığında bu alanda yapılan çalışmaların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada, BEP ile ilgili yapılan araştırmaların hangi konular etrafında yoğunlaştığını ve bu alandaki mevcut durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaların türe, yıllara, kullanılan araştırma yöntem ve desenlerine, örnekleme çeşidine, çalışılan örneklem gruplarına ve büyüklüğüne, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığına ve hangi veri analiz yöntemlerinin tercih edildiğine, amaçlarına, sonuçlarına ve önerilerine göre dağılımları incelenecektir. Bu ölçütlere göre dağılımları incelenen çalışmaların, BEP ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara fikir sunması ve yeni ölçütler oluşturması açısından rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışma ile incelenen araştırmaların türlerine bakılarak bu alanda ne kadar bilimsel çalışmanın yapıldığı, yıllara göre artış gösterip göstermeme durumları, amaç ve yöntemlerin belirlenerek farklı alan ve yöntemlerle de çalışmaların yürütülebilmesi, çalışılan örneklem gruplarına ve büyüklüğüne bakılarak benzer çalışmaların tekrar edilmesinden ziyade farklı çalışma grupları ile daha kapsamlı araştırmaların yapılması sağlanabilecektir. İncelenen çalışmaların sonuç ve önerilerine ilişkin oluşturulan kategoriler ise mevcut durumu ortaya koyarak verilen önerilere göre eksikliklerin dikkate alınmasını ve buna yönelik çalışmaların yapılmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma betimsel içerik analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi ile belirli bir alanda yapılan çalışmaların, belirlenen ölçütler doğrultusunda sınıflandırılması ve genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Dinçer, 2018). Bu çalışmada Türkiye’de BEP ile ilgili yapılan araştırmaların genel eğilimlerini belirleyebilmek için tez ve makaleler incelendiğinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama ve Analizi

Bu çalışma kapsamında incelenen tez ve makaleler Google Akademik ve Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nden elde edilmiştir. 2000-2021 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan tez ve makaleler “bireyselleştirilmiş eğitim planı”, “bireyselleştirilmiş eğitim programı”, “bireyselleştirilmiş öğretim programı” ve “BEP” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Belirlenen ölçütler dahilinde 38 makale ve 26 tez çalışma kapsamına alınmıştır. İncelenen tez ve makalelere ait araştırma sorularının sınıflandırılmasında Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen Yayın Sınıflama Formu araştırmacılar tarafından revize edilerek kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen makale ve tezlerin türü, yılları, araştırma yöntemi, örnekleme çeşitleri, örnekleme grupları ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine ait veriler önceden belirlenen kategoriler çerçevesinde analize tabi tutulduğundan betimsel analiz ile analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenmiş olan tema ve kategorilere göre elde edilen verilerin yorumlanması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İncelenen çalışmaların amaç, sonuç ve önerilerine ait veriler ise süreç içinde benzer kavramların gruplanması sonucunda kodlar oluşturulduğu için içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbiri ile ilişkili verilerin belirli tema ve kategoriler altında bir araya getirilerek yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Patton, 2018).

Çalışma kapsamında incelenen tez ve makalelerde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. İncelenen tez ve makale çalışmalarının;

1. Türe ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Kullanılan araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Örnekleme çeşitlerine göre dağılımları nasıldır?
4. Örnekleme gruplarına göre dağılımları nasıldır?

5. Örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?
6. Kullanılan veri toplama araçları hangileridir?
7. Kullanılan veri analiz yöntemleri hangileridir?
8. Amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
9. Ulaşılan sonuçlara göre nasıl dağılım göstermektedir?
10. Önerilere göre nasıl dağılım göstermektedir?

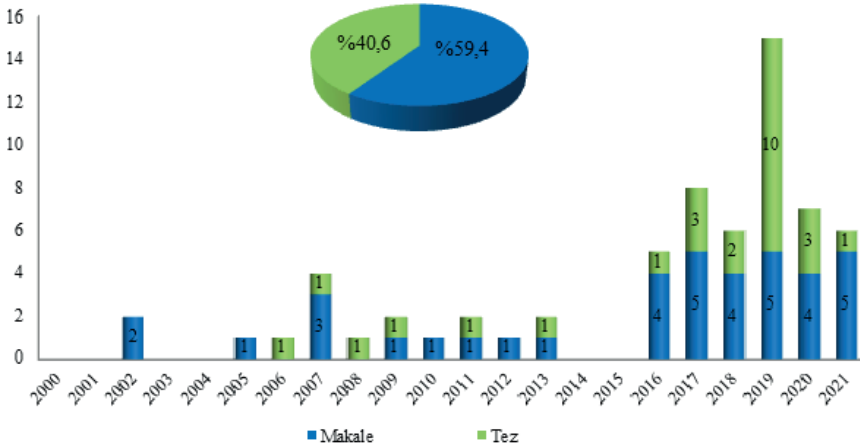
Bu araştırma Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 22.06.2021 tarihli ve 108/24 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Bulgular

Çalışma kapsamında belirlenen değerlendirme ölçütlerine uygun 38 makale ve 26 tez olmak üzere 64 çalışma tespit edilmiştir (Şekil 1). Elde edilen 64 çalışma araştırma soruları dikkate alınarak şekil ve tablolar ile sunulmuştur.

Şekil 1

Çalışmaların Makale, Tez ve Yıllara Göre Dağılımları

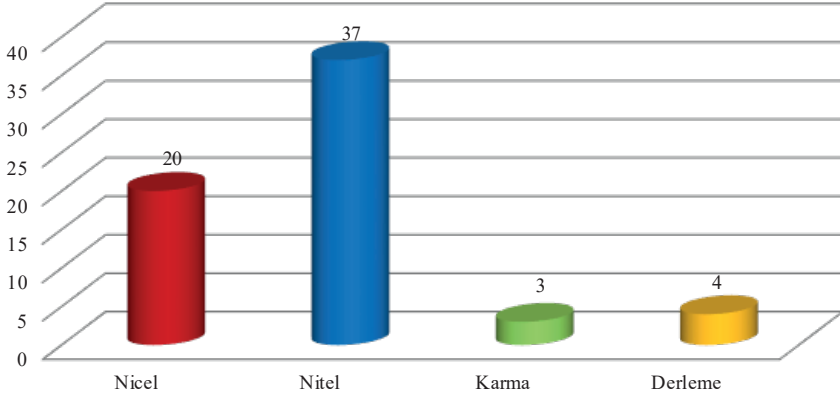


Şekil 1’de 2000-2021 yılları arasında yapılan 64 çalışmanın makale, tez ve yıllara göre dağılımı verilmiştir. BEP ile ilgili yapılmış çalışmaların %40,6’sının tez (26), %59,4’ünün ise makale (38) olduğu belirlenmiştir. 2000-2021 yılları arasında yapılan çalışmalar yıllara göre incelendiğinde 2000, 2001, 2003, 2004, 2014 ve 2015 yıllarında BEP ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı; 2002 yılında 2 adet makale

çalışmasının yapıldığı; 2005-2013 yılları arasında az sayıda çalışmanın (9 makale, 6 tez) yapıldığı; 2016-2021 yılları arasında BEP ile ilgili başta makale (27) olmak üzere tez (20) çalışmalarının da sayısının arttığı belirlenmiştir.

Şekil 2

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları



BEP'e yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde azalan sıra ile nitel yöntem (37), nicel yöntem (20), derleme (4) ve karma yöntem (3) kullanıldığı belirlenmiştir (Şekil 2).

Tablo 1*Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımları*

	Frekans (f)		Yüzde (%)		Toplam Frekans	Toplam Yüzde
	Makale	Tez	Makale	Tez		
Nicel						
Tarama	4	6	36,3	54,5	10	16,2
Tek Denekli	2	1	18,2	9,1	3	4,8
Tek Grup Ön Test/Son Test Deneysel Desen	1	-	9,1	-	1	1,6
Yarı Deneysel Desen	1	-	9,1	-	1	1,6
Öntest/Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen	1	1	9,1	9,1	2	3,2
Ölçek Geliştirme	1	2	9,1	18,2	3	4,8
Belirtilmemiş	1	1	9,1	9,1	2	3,2
Toplam	11	11	100	100		
Nitel						
Durum Çalışması	6	2	27,3	13,3	8	12,9
Doküman İncelemesi	3	-	13,6	-	3	4,8
Fenomenoloji	2	4	9,1	26,7	6	9,8
Eylem Araştırmaları	-	2	-	13,3	2	3,2
Belirtilmemiş	11	7	50	46,7	18	29,1
Toplam	22	15	100	100		
Karma						
Yakınsayan Paralel Desen	1	-	50	-	1	1,6
Belirtilmemiş	1	1	50	100	2	3,2
Toplam	2	1	100	100	62	100

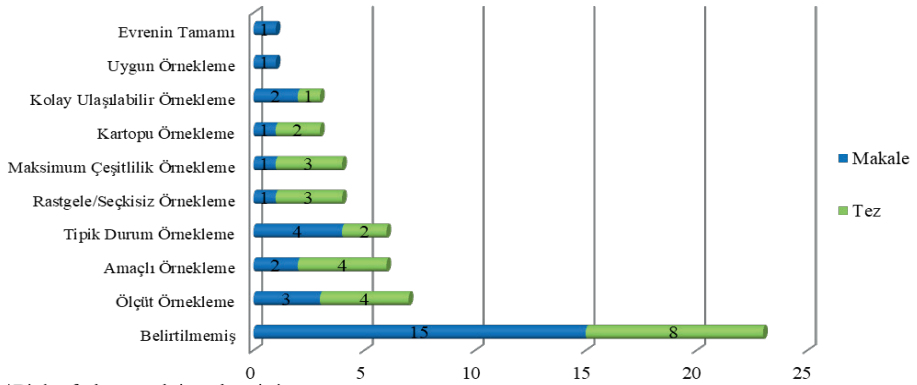
*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Yapılan çalışmalar araştırma desenlerine göre incelenerek Tablo 1 oluşturulmuştur. Tablo 1'e göre BEP'e yönelik yapılan çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinde azalan sıra ile tarama (4 makale, 6 tez), tek denekli (2 makale, 1 tez), ölçek geliştirme (1 makale, 2 tez), ön test/son test kontrol gruplu deneysel desen (1 makale, 1 tez), tek grup ön test/son test deneysel desen (1 makale, 0 tez) ve yarı deneysel desen (1 makale, 0 tez) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 1 makale ve 1 tez çalışmasında yöntem olarak sadece nicel çalışma yapıldığı belirtilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri ile ya-

pılan çalışmalarda azalan sıra ile durum çalışması (6 makale, 2 tez), fenomenoloji (2 makale, 4 tez), doküman incelemesi (3 makale, 0 tez) ve eylem araştırması (0 makale, 2 tez) tercih edilmiştir. Ayrıca 11 makale ve 7 tez çalışmasında yöntem olarak sadece nitel çalışma yapıldığı belirtilmiştir. Karma yöntem olarak ise 1 makalede yakınsayan paralel desen kullanıldığı belirtilirken, 1 makale ve 1 tezde ise çalışmanın karma yöntem ile gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Şekil 3

Çalışmaların Örneklemeye Çeşitlerine Göre Dağılımları



*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

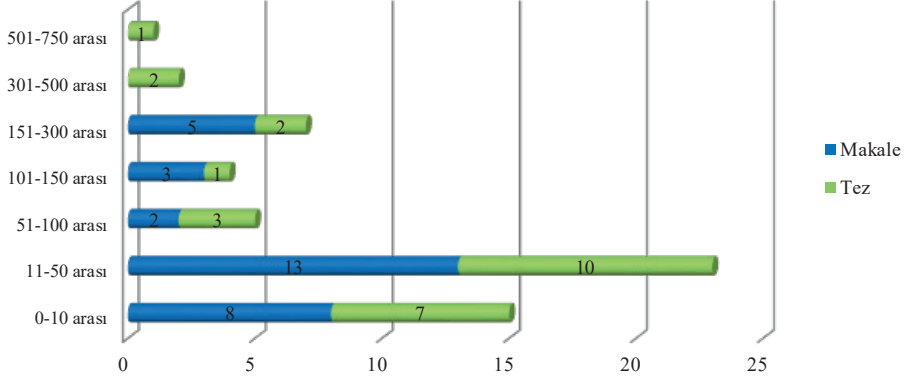
İncelenen çalışmalarda birden fazla örnekleme türünün bulunduğu çalışmalar yer almaktadır. Şekil 3'e göre örnekleme çeşidi olarak ölçüt örnekleme (3 makale, 4 tez), amaçlı örnekleme (2 makale, 4 tez), tipik durum örnekleme (4 makale, 2 tez), rastgele örnekleme (1 makale, 3 tez), maksimum çeşitlilik örnekleme (1 makale, 3 tez), kartopu örnekleme (1 makale, 2 tez), kolay ulaşılabilir örnekleme (2 makale, 1 tez), uygun örnekleme (1 makale, 0 tez) ve evrenin tamamının (1 makale, 0 tez) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 15 makale ve 8 tezde ise örnekleme çeşidinden bahsedilmemiştir.

Tablo 2*Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları*

Örneklem Grupları	Frekans (f)		Yüzde (%)		Toplam Frekans	Toplam Yüzde
	Makale	Tez	Makale	Tez		
Sınıf Öğretmeni	9	13	19,1	23,7	22	21,7
Özel Eğitim Öğretmeni	7	7	14,9	12,8	14	13,8
Rehber Öğretmeni	4	8	8,6	14,6	12	11,8
Branş Öğretmeni	6	6	12,8	10,9	12	11,8
Yöneticiler	2	5	4,2	9,1	7	6,9
Öğretmen Adayları	5	1	10,6	1,8	6	5,9
Okul Öncesi Öğretmeni	4	2	8,6	3,6	6	5,9
Veliler	1	4	2,1	7,3	5	4,9
İlkokul Öğrencisi	1	2	2,1	3,6	3	2,9
Lise Öğrencisi	-	2	-	3,6	2	1,9
RAM Çalışanları	1	1	2,1	1,8	2	1,9
Destek Eğitim Odasında Görevli Öğretmenler	1	1	2,1	1,8	2	1,9
Psikolog	1	1	2,1	1,8	2	1,9
Belirtilmemiş	1	-	2,1	-	1	0,9
Diğer	4	2	8,6	3,6	6	5,9
Toplam	47	55	100	100	102	100

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda birden fazla örneklem grubunun bulunduğu çalışmalar yer almaktadır. BEP'e yönelik yapılan çalışmalarda araştırma grubu olarak azalan sıra ile sınıf öğretmenlerinin (%21,7), özel eğitim öğretmenlerinin (%13,8), rehber öğretmenlerinin (%11,8), branş öğretmenlerinin (%11,8), yöneticilerin (%6,9), öğretmen adaylarının (%5,9), okul öncesi öğretmenlerinin (%5,9), velilerin (%4,9), ilkokul öğrencilerinin (%2,9), lise öğrencilerinin (%1,9), RAM çalışanlarının (%1,9), destek eğitim odasında görevli öğretmenlerin (%1,9) ve psikologların (%1,9) tercih edildiği Tablo 2'de görülmektedir. Çalışmada diğer kategorisine dahil edilen akademisyen, işitme engelli öğrenci, okul öncesi öğrencisi, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar, özel eğitim sertifika programını tamamlayan öğretmenler, yüksek işlevli otizm tanılı ve asperger sendromlu çocuklarla da çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca 1 makalede örneklem olarak öğretmenler ile çalışıldığı ifade edilirken öğretmenlerin branşları belirtilmemiştir.

Şekil 4*Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımları*

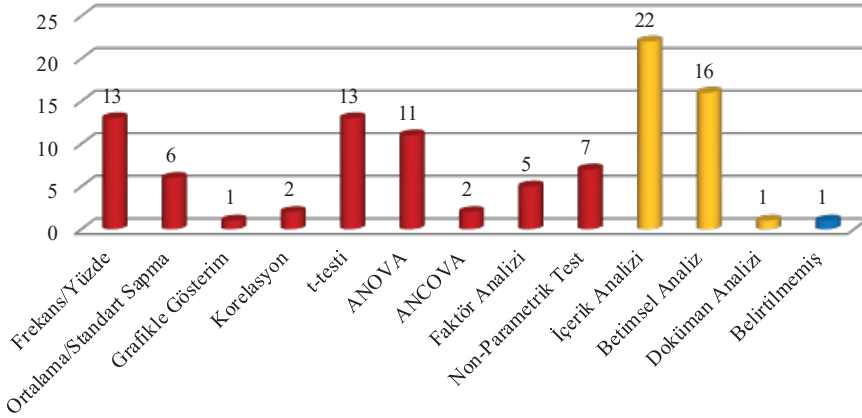
2000-2021 yılları arasında yapılan tez ve makale çalışmalarında daha çok 11-50 arası (13 makale, 10 tez) ve 0-10 arası (8 makale, 7 tez) örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir. Ayrıca azalan sıra ile hem tez hem makalede 151-300 arası (5 makale, 2 tez), 51-100 arası (2 makale, 3 tez) ve 101-150 arası (3 makale, 1 tez) örneklem büyüklükleri tercih edilirken 301-500 arası (2 tez) ve 501-750 arası (1 tez) örneklem büyüklüğünün daha az tercih edildiği Şekil 4'te görülmektedir.

Tablo 3*Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları*

Veri Toplama Araçları	Frekans (f)		Yüzde (%)		Toplam Frekans	Toplam Yüzde
	Makale	Tez	Makale	Tez		
Görüşme Formu	20	15	42,6	32,6	35	37,6
Ölçek	10	9	21,4	19,6	19	20,4
Bilgi Formu	6	9	12,9	19,6	15	16,1
Gözlem Formu	2	3	4,2	6,5	5	5,3
Saha Notları	2	3	4,2	4,3	5	5,3
Anket	2	2	4,2	-	4	4,3
Doküman İnceleme Formu	2	-	2,1	2,2	2	2,2
Başarı Testi	1	1			2	2,2
Alternatif Ölçme Araçları	1	1			2	2,2
Günlük/Notlar	1	1	2,1	2,2	2	2,2
Değerlendirme Formu	-	2	-	4,3	2	2,2
Toplam	47	46	100	100	93	100

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

İncelenen bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Makale ve tezlerde veri toplama araçları olarak 11 adet veri toplama aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, incelenen çalışmalarda en çok görüşme formu (20 makale, 15 tez), ölçek (10 makale, 9 tez) ve bilgi formları (6 makale, 9 tez) kullanılırken en az doküman inceleme formu (2 makale), başarı testi (1 makale, 1 tez), alternatif ölçme araçları (1 makale, 1 tez), günlükler/notlar (1 makale, 1 tez) ve değerlendirme formu (2 tez) veri toplama araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir (Tablo 3). Ayrıca gözlem formu (2 makale, 3 tez), saha notları (2 makale, 3 tez) ve anketler de (2 makale, 2 tez) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

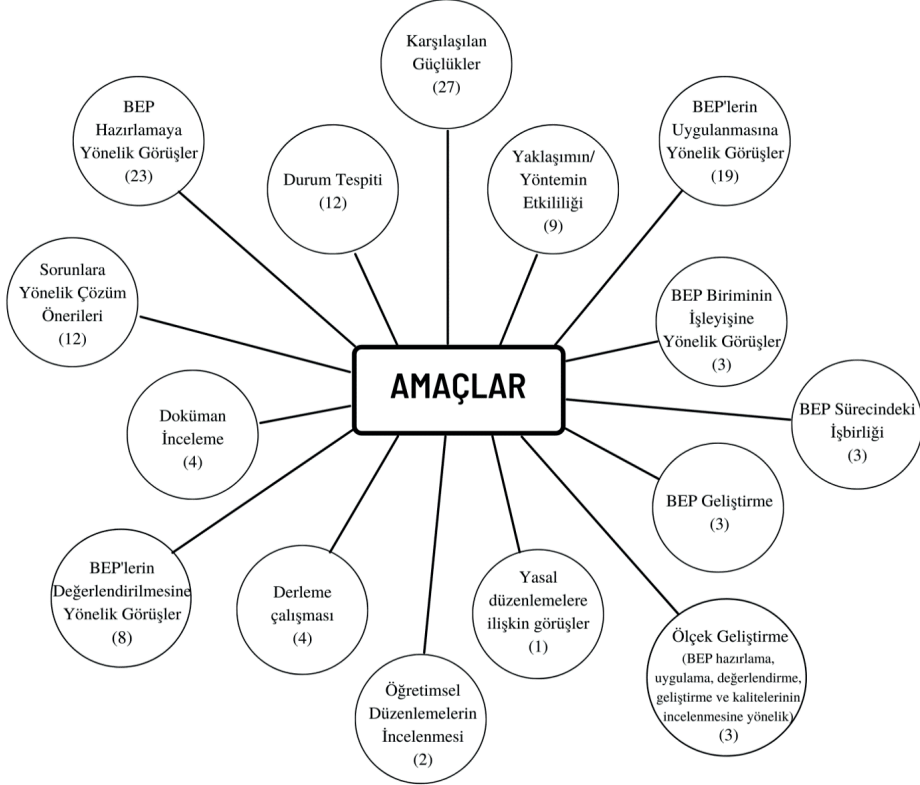
Şekil 5*Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımları*

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

İncelenen bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmasına bağlı olarak o çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Şekil 5'e göre, nitel araştırmalarda içerik analizi (22 çalışma), betimsel analiz (16 çalışma) ve doküman analizi (1 çalışma) yöntemlerinin kullanıldığı; nicel araştırmalarda frekans/yüzde (13 çalışma), t-testi (13 çalışma), ANOVA (11 çalışma), non-parametrik test (7 çalışma), ortalama/standart sapma (6 çalışma), faktör analizi (5 çalışma), ANCOVA (2 çalışma), korelasyon (2 çalışma) ve grafikte gösterim (1 çalışma) kullanıldığı belirlenmiştir. Bir çalışmada ise hangi veri analiz yönteminin kullanıldığı belirtilmemiştir.

Şekil 6

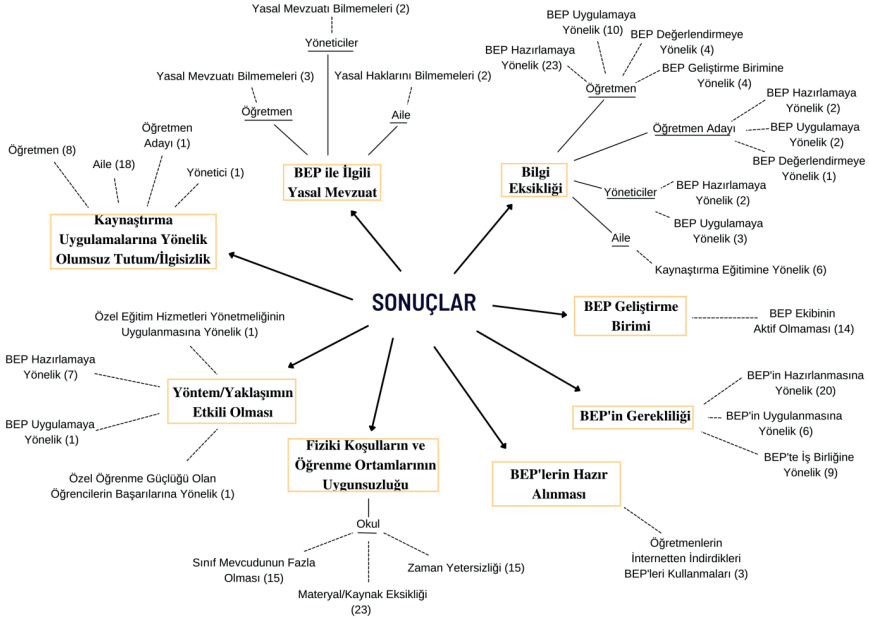
Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları



BEP'e yönelik yapılan çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde, 15 farklı kategori oluşturulmuştur (Şekil 6). Şekil 6'ya göre BEP'e yönelik yapılan çalışmaların azalan sıra ile karşılaşılan güçlükler (27), BEP hazırlamaya yönelik görüşler (23), BEP'lerin uygulamasına yönelik görüşler (19), durum tespiti (12), sorunlara yönelik çözüm önerileri (12), yaklaşımın/yöntemin etkililiği (9), BEP'lerin değerlendirilmesine yönelik görüşler (8), BEP geliştirme (3), doküman inceleme (4), derleme (4), BEP sürecindeki iş birliği (3), BEP biriminin işleyişine yönelik görüşler (3), ölçek geliştirme (3), öğretimsel düzenlemelerin incelenmesi (2) ve yasal düzenlemelere ilişkin görüşler (1) amaçlarına yönelik yapıldığı belirlenmiştir.

Şekil 7

Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımları

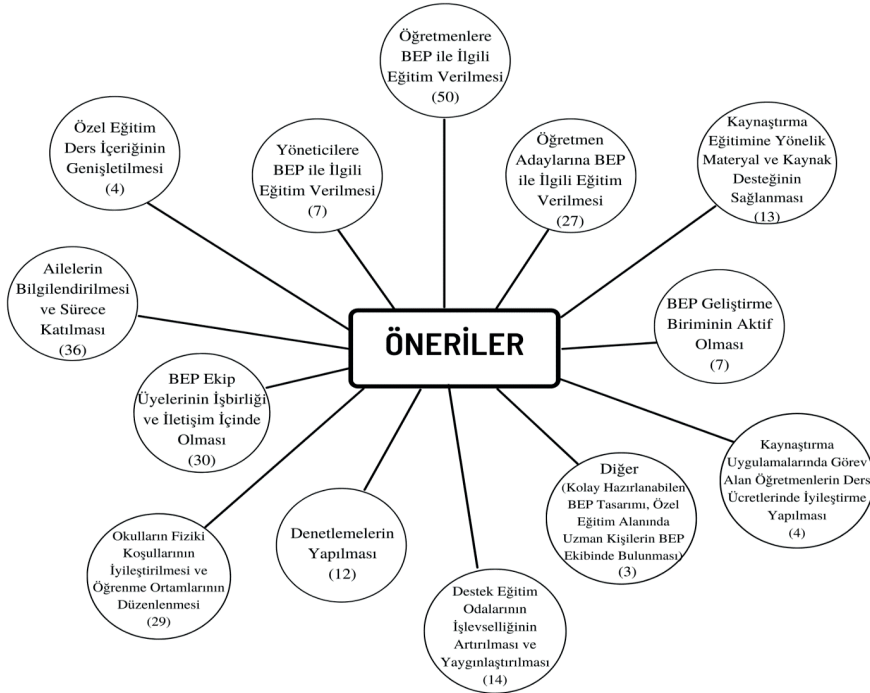


BEP'e yönelik yapılan çalışmalar sonuçlarına göre incelendiğinde, sekiz farklı kategori oluşturulmuştur (Şekil 7). Kategoriler oluşturulurken bazı çalışmalarda birden fazla sonucun yer aldığına dikkat edilmiştir. Şekil 7'ye göre sonuçların bilgi eksikliği (57 çalışma), fiziki koşulların ve öğrenme ortamlarının uygunsuzluğu (53 çalışma), BEP'in gerekliliği (35 çalışma), kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum/ilgisizlik (28 çalışma), BEP geliştirme birimi (14 çalışma), yöntem/yaklaşımın etkili olması (10 çalışma), BEP ile ilgili yasal mevzuat (7 çalışma) ve BEP'lerin hazır alınması (3 çalışma) kategorilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bilgi eksikliği kategorisine yönelik sonuçlara bakıldığında öğretmenler ile ilgili BEP hazırlamaya yönelik (23 çalışma), BEP uygulamaya yönelik (10 çalışma), BEP değerlendirmeye yönelik (4 çalışma), BEP geliştirme birimine yönelik (4 çalışma); öğretmen adayları ile ilgili BEP hazırlamaya yönelik (2 çalışma), BEP uygulamaya yönelik (2 çalışma), BEP değerlendirmeye yönelik (1 çalışma); yöneticilerle ilgili BEP hazırlamaya yönelik (2 çalışma), BEP uygulamaya yönelik (3 çalışma); ailelerle ilgili kaynaştırma eğitimine yönelik (6 çalışma) sonuçlar sunulmuştur. Fiziki koşulların ve öğrenme ortamlarının uygunsuzluğu kategorisine yönelik okul süreci ile ilgili materyal/kaynak eksikliği (23 çalışma), sınıf mevcudunun fazla olması (15 çalışma) ve zaman yetersiz-

liği (15 çalışma) sonuçları sunulmuştur. BEP'in gerekliliği kategorisiyle ilgili BEP'in hazırlanmasına (20 çalışma), BEP'te iş birliğine (9 çalışma) ve BEP'in uygulanmasına (6 çalışma) yönelik sonuçlar sunulmuştur. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum/ilgisizlik kategorisi ile ilgili aile (18 çalışma), öğretmen (8 çalışma), öğretmen adayı (1 çalışma) ve yöneticilere (1 çalışma) yönelik sonuçlar elde edilmiştir. BEP geliştirme birimi ile ilgili olarak 14 çalışmada BEP ekibinin aktif olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Yöntem/yaklaşımın etkili olması kategorisi ile ilgili olarak BEP'i hazırlama (7 çalışma), BEP'i uygulama (1 çalışma), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin uygulanması (1 çalışma) ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarıları (1 çalışma) kodlarına yönelik sonuçlar verilmiştir. BEP ile ilgili yasal mevzuat kategorisiyle ilgili öğretmenlerin (3 çalışma) ve yöneticilerin (2 çalışma) yasal mevzuatı bilmemelerine yönelik sonuçlar sunulurken ailelerin yasal haklarını bilmemelerine (2 çalışma) yönelik sonuçlar sunulmuştur. BEP'lerin hazır alınması kategorisinde ise öğretmenlerin internette indirdikleri BEP'leri kullandıkları (3 çalışma) sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 8

Çalışmaların Önerilerine Göre Dağılımları



BEP'e yönelik yapılan çalışmalar önerilerine göre incelendiğinde, 13 farklı öneri sunulduğu anlaşılmaktadır (Şekil 8). Şekil 8'den öğretmenlere BEP ile ilgili hizmet içi ya da uygulamalı bir şekilde eğitim verilmesi (50 çalışma), ailelerin bilgilendirilmesi ve sürece katılması (36 çalışma), BEP ekip üyelerinin iş birliği ve iletişim içinde olması (30 çalışma), okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (29 çalışma), öğretmen adaylarına BEP ile ilgili eğitim verilmesi (27 çalışma), destek eğitim odalarının işlevselliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması (14 çalışma), kaynaştırma eğitimine yönelik materyal ve kaynak desteğinin sağlanması (13 çalışma), denetlemelerin yapılması (12 çalışma), yöneticilere BEP ile ilgili eğitim verilmesi (7 çalışma), BEP geliştirme biriminin aktif olması (7 çalışma), özel eğitim ders içeriğinin genişletilmesi (4 çalışma), kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenlerin ders ücretlerinde iyileştirme yapılması (4 çalışma) ve diğer (3 çalışma) kapsamında kolay hazırlanabilen BEP tasarımı, özel eğitim alanında uzman kişilerin BEP ekibinde bulunması önerilerinin sunulduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

BEP'lerle ilgili yapılan çalışmaların makale, tez ve yıllara göre dağılımları (Şekil 1) incelendiğinde, türlerine göre çalışmaların çoğunluğunun makalelerden (%59,4) oluştuğu belirlenmiştir. Saraç'ta (2017) içerik analizi çalışmasında benzer şekilde makalelerin tezlerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Makale sayısının tezlerden fazla olması tezlerin daha detaylı ve kapsamlı araştırmalar olmasından kaynaklanabilmektedir (Gezer, 2020).

Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2000, 2001, 2003, 2004, 2014 ve 2015 yıllarında BEP ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı toplamda en fazla çalışmanın 2019 yılında (15 çalışma); tezlerde en fazla çalışmanın 2019 yılında (10 çalışma); makalelerde ise en fazla çalışmanın 2017, 2019 ve 2021 yıllarında (5 çalışma) yapıldığı belirlenmiştir. Türkiye'de BEP ile ilgili ilk çalışmanın 2002 yılında yapılmış olması geç sayılabilecek bir tarih olduğunu düşündürmektedir. Bu çalışmaların sayısı özellikle 2019 yılı olmak üzere son beş yıl içinde artış göstermiştir. Başaran ve Güleriyüz (2020), kaynaştırma ile ilgili yapmış oldukları araştırmada benzer şekilde son beş yıl içinde yapılan çalışmaların sayısında artış olduğunu, Çağlar ve Özkan (2021) ise en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığını belirlemişlerdir. Son yıllarda BEP ile ilgili yapılan çalışmalarda artış; kaynaştırma öğrencilerine verilen önemin ve bu alana ilginin arttığını buna bağlı olarak da yapılan bilimsel çalışmalarda artış yaşanması olarak yorumlanabilir.

Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde (Şekil 2) en fazla nitel yöntem (37 çalışma) en az ise karma yöntemin (3 çalışma) kullanıldığı

belirlenmiştir. Benzer şekilde Sözbilir Gül, Okçu, Yazıcı, Kızılaslan, Zorluoğlu ve Atila (2015), araştırmalarında en çok nitel yöntemin en az ise karma yöntemin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Son zamanlarda nicel çalışmaların bazı konuları aydınlatmasında yetersiz kaldığı düşünülerek nitel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Özen ve Baran, 2019). Dolayısıyla nitel yöntemin daha çok tercih edilmesi BEP ile ilgili detaylı bilgiler elde edilmek istenmesinden kaynaklanabilir. Çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımlarında (Tablo 1) toplamda en fazla nitel yöntemin belirtilmemiş kategorisinde (18 çalışma) çalışmanın olduğu, türlerine göre makalelerde en fazla belirtilmemiş (11 çalışma) kategorisinin olduğu eylem araştırmasının hiç kullanılmadığı, tezlerde en fazla belirtilmemiş (7 çalışma) olduğu; tek grup ön test/son test, deneysel desen, yarı deneysel desen, doküman incelemesi ve yakınsayan paralel desenin hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sönmez ve Özcan (2020), yapmış oldukları araştırmada nicel yöntemin benimsendiği çalışmalarda en çok tarama modelinin, nitel yöntemin benimsendiği çalışmalarda ise çoğunlukla desenin belirtilmediği sonucuna ulaşmaları bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Nitel çalışmalar başta olmak üzere bazı nicel çalışmaların yöntem kısımlarında araştırma desenlerinin açıkça ifade edilmediği (Gökmen, Uysal, Yaşar, Kırksekiz, Güvendi ve Horzum, 2017) ve gerekli ayrıntıların verilmediği (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım, 2008) görülmektedir. Makaleler çoğunlukta olmak üzere birçok çalışmada çalışmanın sadece yöntemi verilip desen hiç yazılmamakta veya veri toplama aracı desen olarak verilmektedir. Mevcut çalışmaların yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olması sebebiyle araştırma desenlerinin verilmesinin gerektiği düşünülmektedir (Sönmez ve Özcan, 2020).

Örnekleme çeşitlerine göre çalışmaların dağılımları incelendiğinde (Şekil 3) toplamda en fazla örnekleme çeşidinin belirtilmediği kategori (23 çalışma), en az ise evrenin tamamı (1 çalışma) ve uygun örnekleme (1 çalışma) kategorisine yönelik çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Makalelerde (15 çalışma) ve tezlerde (8 çalışma) en fazla örnekleme dağılımı belirtilmemiş kategorisinde yer alırken tezlerde evrenin tamamı ve uygun örnekleme çeşitlerinde çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu sonucuyla benzer olarak Kurt ve Kurtoğlu-Erden (2020), inceledikleri çalışmalarda örnekleme çeşidinin büyük oranda belirtilmediğine dikkat çekmektedirler.

Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımları (Tablo 2) incelendiğinde toplamda en fazla sınıf öğretmenleri (22 çalışma); makalelerde en çok sınıf öğretmenleri (9 çalışma) ile çalışıldığı lise öğrencileri ile yapılmış çalışmanın bulunmadığı, tezlerde yine en çok sınıf öğretmenlerinin (13 çalışma) tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayvaz-Öztürk (2020), kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada çalışma grubu olarak hem tez hem makalelerde daha çok öğretmenlerin tercih edildiği

sonucuna ulaşması bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması açısından öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi önemli görülmektedir (Duran vd., 2021). BEP ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin daha çok tercih edilmesinin nedeni olarak BEP'lerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin görev almasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları (Şekil 4) incelendiğinde toplamda en fazla 11-50 arası (23 çalışma); makalelerde (13 çalışma) ve tezlerde (10 çalışma) en fazla 11-50 arası örneklem büyüklüğünün tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Sözbilir vd. (2015), incelemiş oldukları çalışmaların çoğu nitel çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmalarda örneklem olarak küçük grupların tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Çalışmaların daha çok küçük gruplarla gerçekleştirilmiş olması konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek için nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin bir sonucu olabilmektedir.

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak toplamda en fazla görüşme formunun (35 çalışma) kullanıldığı, makalelerde en fazla görüşme formu (20 çalışma) tercih edilirken değerlendirme formunun hiç kullanılmadığı, tezlerde yine en fazla görüşme formu (15 çalışma) kullanılırken doküman inceleme formunun hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3). Aslan ve Özkubat (2019), incelemiş oldukları çalışmalarda veri toplama aracı olarak benzer şekilde en fazla görüşme formunun tercih edildiğini belirlemişlerdir. Yüksel ve Değirmenci-Kurt (2021) inceledikleri çalışmalarda görüşmelerden sıklıkla faydalanılmasının gerekçesini derinlemesine bilgi edinimi olarak ifade etmektedir. Görüşme, nitel çalışmalarda en çok tercih edilen ve derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayan veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler bireylerin gözlenemeyen davranışlarının, bakış açılarının, duygu ve düşüncelerinin açığa çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmektedir (Patton, 2018). Gündüz ve Zorluoğlu (2021) da bu amaçlar doğrultusunda çalışmalarında görüşme yöntemini tercih etmişlerdir. BEP ile ilgili yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme formunun kullanılması çalışmaların daha çok nitel yöntemle gerçekleştirilmesinden ve derinlemesine bilgi edinmek istenmesinden kaynaklanabilmektedir. Bu kapsamda bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Çalışmalarda veri analiz yöntemleri olarak toplamda en fazla içerik analizi (22 çalışma) yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir (Şekil 5). Nicel veri analiz yöntemi olarak en fazla frekans/yüzde (13 çalışma) ve t-testi (13 çalışma) tercih edilirken en az grafikte gösterim (1 çalışma); nitel veri analizinde en fazla içerik analizi (22 çalışma) en az ise doküman analizi (1 çalışma) yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Çalış-

maların çoğunda nitel yöntemin kullanılmasının doğal bir sonucu olarak veri analiz yöntemlerinde de en çok nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analizin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Yılmaz (2019) da incelemiş olduğu çalışmalarda en çok nitel yöntemin kullanıldığını buna bağlı olarak veri analizinde içerik ve betimsel analizin yoğunlukta olduğunu yine benzer şekilde nicel veri analizi yöntemlerinden en çok t-testinin tercih edildiği sonucuna varmıştır.

Çalışmaların amaçlarına göre dağılımları (Şekil 6) incelendiğinde, çalışmalarda en fazla BEP konusunda karşılaşılan güçlükler (27 çalışma) ve BEP hazırlamaya yönelik görüşlerin (23 çalışma) belirlenmesi amaçlanmıştır. BEP ile ilgili yapılmış çalışmalarda karşılaşılan güçlükleri belirlemeye yönelik (Akkın, 2019; Çıkılı vd., 2020; Eldeniz-Çetin ve Şen, 2017; Söğüt ve Deniz 2018; Şahin ve Gürler, 2018; Yılmaz, 2013) ve BEP hazırlamaya yönelik görüşlerin alındığı (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019; İlik, 2019; Tekin-Ersan ve Ata 2017; Toprak, 2018) araştırmaların sayıca çokluğu dikkat çekmektedir. Batu vd. (2018), kaynaştırma uygulamasına ilişkin yapmış oldukları inceleme sonucu benzer şekilde çalışmaların en çok eğitimci görüşlerini ve sorunları belirlemeye yönelik yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Kaynaştırma uygulamalarının etkili olabilmesi ve başarıya ulaşması açısından öğretmen, ebeveyn gibi özel gereksinimli öğrencilerin üzerinde etkisi olan bireylerin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Şahan, Uğurlu, Özdemir ve Nazik, 2021). Özel eğitim alanında öğretmen görüşlerinin alınması en sık rastlanılan konulardan biri olmaktadır (Aslan ve Özkubat, 2019). Ancak Sönmez ve Özcan (2020), kaynaştırma eğitimine yönelik görüş alınan çalışma sayısının fazla olduğunu ve bu görüşlerin farklı açılardan ele alınmasının gerektiğini ifade etmektedir.

Çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları (Şekil 7) incelendiğinde en fazla bilgi eksikliği (57 çalışma), fiziki koşulların ve öğrenme ortamlarının uygunsuzluğuna (53 çalışma) yönelik sonuçların olduğu belirlenmiştir. Bilgi eksikliği kategorisinde en fazla öğretmenlerin BEP hazırlamaya yönelik (23 çalışma) bilgi eksikliklerinin olduğu (Akarsu ve Atbaşı, 2021; İlik, 2019; Öztürk ve Akdal, 2022) en az öğretmen adaylarının BEP değerlendirmeye yönelik (1 çalışma); fiziki koşulların ve öğrenme ortamlarının uygunsuzluğu kategorisinde en fazla materyal/kaynak eksikliğine (23 çalışma) yönelik çalışma sonuçlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile Amaç'ın (2021) kapsayıcı eğitimle ilgili incelemiş olduğu araştırmalar sonucunda öğretmenlerin bilgilerinin yüzeysel olduğu, BEP hazırlama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, okulların fiziki şartlarının bu eğitimin uygulanmasında yetersiz kaldığı ve materyal eksikliği sıkıntısı yaşandığı sonucuna varması örtüşmektedir. Ayvaz-Öztürk (2020) ile Batu vd. (2018) de incelediği çalışmalar sonucunda benzer şekilde öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz kaldıkları ve okul fiziki olanaklarında

eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaynaştırma uygulamalarında okul fiziki olanaklarının yetersizliği ve materyal eksikliği öğretmenler için en büyük sorunlardan biri olmaktadır (Yaman, 2017). Öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olması ve materyal eksikliklerinin yaşanması eğitimin niteliğini olumsuz etkilemekte (Amaç, 2021) dolayısıyla özel gereksinimi olan öğrenciler için BEP'ler tam anlamıyla yarar sağlamamaktadır (Ayanoğlu ve Gür-Erdoğan, 2019).

Çalışmaların önerilerine göre dağılımları (Şekil 8) incelendiğinde en fazla öğretmenlere BEP ile ilgili eğitimler verilmesi (50 çalışma) kategorisine ait önerilerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Amaç'ın (2021) incelemiş olduğu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliklerinin olduğu, bu eksikliklerin eğitim verilerek giderilmesi gerektiği ve öğretmenlerin materyal konusunda desteklenmesi gerektiği sonucuna varması bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlere BEP'in önemi ve içeriği ile ilgili eğitimler verilerek bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi eğitimin daha etkili olmasını sağlayabilmektedir (Akarsu ve Atbaşı, 2021).

Öneriler

Sonuçlar dikkate alınarak her bir sonuca yönelik olarak öneriler verilmiştir:

- Tek bir yöntemle sınırlı kalmayıp daha geniş bir bakış açısı sunması için nitel yöntemin tercih edildiği çalışmalar ile birlikte karma çalışmalar da gerçekleştirilebilir.
- Karma yöntemin tercih edilmesine bağlı olarak örneklem büyüklüğü genişletilebilir. Bu sayede araştırma sorularına ilişkin daha farklı ve ilişkisel görüşlerin ortaya çıkması sağlanabilir.
- Yapılacak yeni çalışmalarda, kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı fikirler sunması açısından öğretmen görüşleri ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler üzerinde önemli etkisi olan ailelerin görüşleri de alınabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde gerekli kaynak ve materyal desteği sağlanabilir.
- Sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına destek sağlamak için sınıf içerisinde çeşitli düzenlemeler ve mevcut öğrenci sayısında azaltmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere BEP ile ilgili hizmet içi ve uygulamalı eğitimler verilebilir. BEP hazırlama ve uygulama aşamalarında özel eğitim alanındaki uzman kişilerin desteğinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Agran, M., and Hughes, C. (2008). Students' opinions regarding their individualized education program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76. <https://doi.org/10.1177%2F0885728808317657>
- Akarsu, E., and Atbaşı, Z. (2021). The study of individualised education programs for students at special education application schools according to various variables. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 301-314. <https://doi.org/10.24315/tred.712420>
- Akaydın, B., and Kaya, S. (2015). Studies Conducted in the field of life science and social studies and published in national journals in Turkey. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 12(30), 251-264. <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/183370>
- Akkın, A. (2019). *Determining the difficulties of teachers in developing, implementing and evaluating individualized education programs and solution suggestion* (Thesis no. 597993) [Master's thesis, Burdur Mehmet Akif Ersoy University]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Aktaş, E., and Uzuner-Yurt, S. (2015). An content analysis for article abstracts in Turkish education area. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>
- Albayrak, E., and Çiltaş, A. (2017). Descriptive content analysis of mathematical modeling research published in the field of mathematics education in Turkey. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2017(9), 258-283. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/836333>
- Amaç, Z. (2021). Inclusive education and primary school teachers: A systematic review. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 74-97. <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/1588494>
- Aslan, C., and Özkubat, U. (2019). Research trends in the papers presented in national congresses on special education: A content analysis. *Turkish Journal of Social Studies*, 23(2), 535-554. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/779574>
- Ateş, M. (2017). Examination of the opinions of Turkish teachers works in science and art centers about individualized education plan. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, (42), 211-225. <https://doi.org/10.21764/efd.70905>

- Avcıoğlu, H. (2011). Mental handicapped class teachers' thoughts on preparing IEP (Individualized Education Program). *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 12(1), 39-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Ayanoğlu, Ç., and Gür-Erdoğan, D. (2019). School administrators' opinions on preparation/implementation of individualized education plan (IEP) for students with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(4), 677-706. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039>
- Aydoğan, Ş., and Köksal, E. A. (2017). Content analysis of the misconception studies in elementary science education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 232-260. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/299169>
- Ayvaz-Öztürk, S. (2020). Examining the studies on social studies regarding mainstreaming education. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175153>
- Aztekin, S., and Taşpınar-Şener, Z. (2015). The content analysis of mathematical modelling studies in Turkey: A meta-synthesis study. *Education and Science*, 40(178), 139-161. <https://pdfs.semanticscholar.org/f7f3/fc19c30897d-3d7427ccf31f84de31f3477c9.pdf>
- Babaoğlu, E., and Yılmaz, Ş. (2010). Competency of classroom teachers in the inclusive education. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 345-354. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817870>
- Bağ, H., and Çalık, M. (2018). A thematic review of science education studies on 4th grade. *Elementary Education Online*, 17(3), 1353-1377. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466357>
- Baltacı, R. (2016). Üstün yetenekli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirme. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 33-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38681/449370>
- Başaran, M., and Güleriyüz, H. (2020). Examination of postgraduate theses on inclusion in preschool education in terms of methodology. *The Journal of International Social Research*, 13(74), 340-347. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/examination-of-postgraduate-theses-on-inclusion-in-preschool-education-in-terms-of-methodology.pdf>
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., and Keskin, M. (2018). A review of mainstreaming/inclusion reserch in elementary and secondary schools in Turkey.

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>

- Biçer, N. (2017). An analysis study on the published articles relating to the field of teaching Turkish to foreigners. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (27), 236-247. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34758/384478>
- Blackwell, W. H., and Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now?. *Sage Open*, 4(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177%2F2158244014530411>
- Bulgurcu, S. (2021). Analysis of international dissertations in the gifted and talented field (2010-2020). *Journal of University Research*, 4(2), 137-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/64377/904187>
- Buli-Holmberg, J., and Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099986.pdf>
- Burunsuz, E., and İnce, M. (2020). Teachers opinions on the implementation of individualized education program for teachers in elementary education schools. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 530-544. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.25>
- Christle, C. A., and Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>
- Coşkun, İ., Dündar, Ş., and Parlak, C. (2014). The analysis of the postgraduate thesis written on special education in terms of various criteria in Turkey (2008-2013). *Aegean Education Journal*, 15(2), 375-396. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57191>
- Çağlar, C., and Özkan, H. H. (2021). Content analysis of autism related articles published in Turkey between the years 2010-2020. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, (40), 77-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/62244/900241>
- Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan-Bağcı, Ö., and Kaynar, H. (2020). The difficulties of teachers working in the field of special education in preparing Individualized Education Program (IEP). *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>

- Çimen-Öztürk, C., and Eratay, E. (2010). Determining opinions of teachers of students with mental retardation attending an education application school on the individualized education program. *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 10(2), 145-159. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1499/18144>
- Deniş-Çeliker H., and Uçar, C. (2015). A guide for science researchers: Examination of thesis written between 2001-2003 years. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(54), 81-94. <https://doi.org/10.17755/esosder.56295>
- Danneker, J. E., and Bottge, B. A. (2009). Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 30(4), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0741932508315650>
- Diken, İ. H. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (15. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/430347>
- Dilek, A., Baysan, S., and Öztürk, A. A. (2018). Social studies education master theses in Turkey: A content analysis study. *Turkish Journal of Social Research*, 22(2), 581-602. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/519531>
- Doğaroğlu, T., ve Bapoğlu-Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, (1), 460-473. <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/7893/103909>
- Duran, Ç., Ata S., and Metin, E. N. (2021). Examination of graduate thesis related to inclusion in Turkey according to various criteria. *İstanbul Gelişim University Journal of Health Sciences*, (14), 213-226. <https://doi.org/10.38079/igusabder.863163>
- Eldeniz-Çetin, M., and Şen, S. G. (2017). Determination of problems of teachers working in special education and rehabilitation centers. *International Journal of Social Science*, (59), 53-69. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7133>
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., and Özkan, E. (2015). A Content analysis about keywords including in scientific articles in the field of teaching Turkish as a foreign language. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 34(1), 213-237. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20280/215246>

- Er-Nas, S., and Dilber, Y. (2020). Examination of the instructional process carried out by the science teachers with mainstreaming students diagnosed learning disabilities. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1800-1816. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4075>
- Etscheidt, S., and Curran, C. M. (2010). Peer-reviewed research and individualized education programs (IEPs): An examination of intent and impact. *Exceptionality*, 18(3), 138-150. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491988>
- Evyapan, G. (2020). *Pre school teachers self-sufficiency perception level in regard to inclusive education and their views about individualized education program* (Thesis No. 627037) [Master's thesis, Balıkesir University]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Gezer, M. (2020). Thematic content analysis of studies using metaphors in social studies education. *Atatürk University Journal of Social Sciences Institute*, 24(3), 1513-1528. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/57299/782153>
- Gordy, L., and Pritchard A. M. (1995). Redirecting our Voyage through History: A Content analysis of social studies textbooks. *Urban Education*, 30(2), 195-218. <https://doi.org/10.1177%2F0042085995030002005>
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., and Horzum, M. B. (2017). Methodological trends of the distance education theses published in Turkey from 2005 to 2014: A content analysis. *Education and Science*, 42(189), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6163>
- Görgün, B., and Melekoğlu, M. A. (2019). Review of studies on specific learning disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Gül, Ş., and Sözbilir, M. (2015). Thematic content analysis of scale development studies published in the field of science and mathematics education. *Education and Science*, 40(178), 85-102. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Gündüz, T., and Zorluoğlu, S. L. (2021). Determining the awareness for IEP of pre-service science teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(2), 84-100. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejte/issue/64664/928361>
- Hakkoymaz, S. (2021). Evaluation of studies in international electronic journals in the special education area in terms of language education and teaching. *Pesa International Journal of Social Studies*, 7(1), 23-32. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.1.03>

- Harmon, J. M., Hedrick, W. B., and Fox, E. A. (2000). A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8. *The Elementary School Journal*, 100(3), 253-271. <https://doi.org/10.1086/499642>
- İlik, Ş. Ş. (2017). Examination and evaluation of individualized education programs prepared for intellectual disability students. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4898-4909. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5027/2459>
- İlik, Ş. Ş. (2019). Evaluation of the opinions of the teachers working in the education of the gifted students for preparing, implementing and monitoring the Individualized Education Programs. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 485-495. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2569>
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Eryılmaz, A., and Güneş, B. (2014). Content analysis of physics education studies published in national science and mathematics education congress proceedings. *Gazi Faculty of Education Journal*, 34(2), 127-153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76880>
- Karakuş, S. (2020). An examine master theses and phd dissertations conducted in the field of the concepts in social studies education in Turkey. *Academia Journal of Educational Research*, 5(1), 61-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/53591/700230>
- Karamustafaoğlu, O., Boz, Ö., and Değirmenci, S. (2020). Science Education Papers Published in TR Indexed Journals: Method Analysis Since 2015. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 185-201. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1171883>
- Karataş, Z., and Arslan, E. (2018). Investigation of secondary school mentally disabled inclusive students social acceptance by mentally healthy peers. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, (48), 495-513. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/555275>
- Kıran, D. (2018). Self-Efficacy studies in national science and mathematics education conferences: A content analysis. *Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal*, 15(1), 417-443. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.74>
- Kırmızıgül, H. G. (2021). Examining studies conducted on mathematics education for individuals with mental deficiency. *E-International Journal of Educational Research*, 12(1), 233-251. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.875469>

- Kula, F., and Sadi, Ö. (2016). Science education trends in Turkey: A content analysis from 2005 to 2014. *Elementary Education Online*, 15(2), 594-614. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05687>
- Kurt, A., and Kurtoğlu-Erden, M. (2020). Examination of the studies conducted on technology use in special education. *Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute*, 6(1), 47-70. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.676961>
- Küçük, S., and Kaya, E. (2018). Content analysis of the keywords in the dissertations on teaching Turkish as a foreign language. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1880>
- Laçın, E., and Taşlıbeyaz, H. F. (2020). Inclusive education attitude scale (IEASC) - teacher form: A scale development study. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 2(2), 120-132. <https://doi.org/10.47770/ukmead.757721>
- Lipkin, P. H., and Okamoto, J. (2015). The individuals with disabilities education act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics*, 136(6), 1650-1662. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409>
- Ministry of National Education (2020). Special education services regulation. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf
- Namdar, B., and Küçük, A. (2018). A descriptive content analysis of researchon technology integration in science education: The case of Turkey. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, (48), 355-383. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/555260>
- Nevin, A., Johnson, D. W., and Johnson, R. (1982). Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *The Journal of Social Psychology*, 116(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9924394>
- Odom, S. L., and Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)
- Oğuz-Haçat, S., and Demir, F. B. (2018). Evaluation of the doctoral dissertations conducted on social studies education (2002-2018). *Eurasia Journal of International Studies*, 6(15), 948-973. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.510136>

- Özan, S., and Dolunay-Sarıca, A. (2021). The individualized education plan: The experiences of general educators and school counselors. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 147-174. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973>
- Özcan, C., and Çalışkan, İ. (2020). Examination of research studies in the field of science education in terms of subject and method. *Ege Journal of Education*, 21(1), 101-111. <https://doi.org/10.12984/egeefd.673437>
- Özen, E., ve Baran, H. (2019). Uzaktan eğitimde yönelimler: 2016-2018 yılların arasında proquest veri tabanında yayınlanan tezlerin içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 28-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/50201/645949>
- Öztürk, D., and Akdal, D. (2022). Views of social studies teachers with special needs students on social studies education. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, (61), 453-484. doi: 10.21764/maeuefd.975998
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. [Qualitative research and evaluation methods]. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Pegem Akademi.
- Pineda, V. I. (2017). Practical Numeric and It Skills Maths Component Summary Notes: A Content Analysis. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Applied Sciences*, 6(7), 1-11.
- Safer, N., and Hobbs, B. (1980). Developing, implementing, and evaluating individualized education programs. *School Psychology Review*, 9(3), 212-220. <https://doi.org/10.1080/02796015.1980.12086554>
- Saraç, H. (2017). Researches Related to Outdoor Learning Environments in Turkey: Content Analysis Study. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(2), 60-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/339611>
- Smith, S. W., and Simpson, R. L. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 14(2), 107-116. <https://doi.org/10.1177%2F019874298901400206>
- Söğüt, D. A., and Deniz, S. (2018). Rigours which class teachers encounter with preparing Individualized Education Program (IEP) and assessment of views related to inclusive practices. *Erzincan University Faculty of Education Journal*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Sönmez, N., and Özcan, B. (2020). A Descriptive analysis of the graduate theses in Turkey related to inclusive education in primary school. *Journal of Education for Life*, 34(1), 1-27. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341121>

- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., and Atila, G. (2015). Trends in research papers about teaching science to visually impaired students. *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 15(1), 218-241. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17067>
- Sözbilir, M., Kutu, H., and Yaşar, D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon and D. Jorde (Eds), *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp. 341-374). Rotterdam: Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_14
- Spiel, C. F., Evans, S. W., and Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of Individualized Education Programs and 504 Plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 452-468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000101>
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N., and Nazik, A. (2021). Analysis of factors, problems and expectations from families affecting the success of inclusive practices according to teachers' views (Mixed Method Research). *MANAS Journal of Social Studies*, 10(1), 136-150. <https://doi.org/10.33206/mjss.792294>
- Şahin, A., and Gürler, B. (2018). Determining the strengths of The preparation of the individual training program of teachers who are working in supporting and inclusive education. *Journal of Adıyaman University Social Sciences Institute*, (29), 594-625. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.437206>
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/427>
- Tekin-Ersan, D., and Ata, S. (2017). Preschool teachers opinions/views on developing the Individualized Education Program. *Trakya University Faculty of Education Journal*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tok, G., and Betül Cebesoy, Ü. (2019). The research trends in science teacher education graduate thesis: A content analysis. *Uşak University Journal of Educational Research*, 5(1), 22-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/728325>
- Toprak, Ö. F. (2018). *Team members' experiences on the process of preparing individualized education program: A middle school sample* (Thesis No. 525057) [Master's thesis, Anadolu University]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.

- Toptaş, V., and Gözel, E. (2018). The content analysis of the post-graduate theses concerning maths anxiety. *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 4(3), 136-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/602374>
- Tosun, C., and Yaşar, M. D. (2015). Descriptive content analysis of problem-based learning researches in science education in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 293-310. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209878>
- Tristani, L., Tomasone, J., Gainforth, H., and Bassett-Gunter, R. (2021). Taking steps to inclusion: A Content analysis of a resource aimed to support teachers in delivering inclusive physical education. *International Journal of Disability*, 68(1), 116-135. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662890>
- Tsai, C. C., and Lydia Wen, M. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0950069042000243727>
- Turan, L., Sevim, O., and Tunagür, M. (2018). A content analysis for the summary sections of doctoral theses in the field of Turkish education. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2018(11), 29-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/554688>
- Ültay, E., and Aydın, M. (2017). Content analysis of qualitative studies in science education. *Trakya University Faculty of Education Journal*, 7(2), 701-720. <https://doi.org/10.24315/trkefd.297682>
- Yaman, A. (2017). *Defining primary school teachers ideas upo developing and adopting individualized education programs for students who are educated in inclusive programs* (Thesis No. 471821) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Yaşar, Ş., and Papatğa, E. (2015). The analysis of the graduate theses related to mathematics courses. *Trakya University Faculty of Education Journal*, 5(2), 113-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21482/230218>
- Yavuz, S., and Yavuz, G. (2017). A content analysis related to theses of project-based learning in science education: The case of Turkey (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, (43), 255-282. <https://doi.org/10.21764/efd.08468>
- Yaylacı, Z., and Büyükalın, S. (2019). Thesis studies according to the teachers opinion from the thematic point of view in social studies education (2005-2017). *Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Journal*, 20(1), 1-19. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-487045>

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Altan, R., Genç, H., and Dağlıoğlu, H. E. (2021). A content analysis on studies conducted on math education in preschool in Turkey. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 619-653. <https://doi.org/10.26466/opus.778998>
- Yılmaz, E. (2019). Content analysis of master's and doctoral dissertations on inclusive education in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2402>
- Yılmaz, E., and Batu, E. S. (2016). Opinions of primary school teachers about Individualized Education Programme, legal regulation and inclusion implementation. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 247-267. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yılmaz, M. F. (2013). *Investigation of the challenges primary school administrators face in the application of individualized education programs (İEP) (The case of the central districts of Gaziantep province)* (Thesis No. 454243) [Master's thesis, Necmettin Erbakan University]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Yılmaz, M. M., Özen-Uyar, R., and Dikici-Sığırtmaç, A. (2020). A thematic review of preschool science education research studies: Between the years of 2015-2019. *Gazi University Gazi Faculty of Education Journal*, 40(2), 553-589. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/881964>
- Yüksel, B., ve Değirmenci-Kurt, A. (2021). Erken çocukluk döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmaların eğilimleri: Sistemik derleme. *Journal of History School*, 55, 3867-3903. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50004>
- Zorluoğlu, S. L., Olgun, M., and Kızılaslan, A. (2020). Content analysis of researches on the revised Bloom taxonomy related to the science in Turkey. *Trakya Journal of Education*, 10(1), 23-32. <https://doi.org/10.24315/tred.513081>

Kaynaştırma Öğrencisi Velilerinin Okul, Okul Müdürü, Öğretmen ve Öğrenci Algısı

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif SEYLİM¹

¹ Öğretmen, Doktor, MEB, elifseylim@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1796-7448.

Gönderilme Tarihi: 04.03.2022 Kabul Tarihi: 10.08.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1082746

Öz

Ortaokul düzeyinde tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan öğrenci velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde ikamet eden ortaokul düzeyinde tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan 92 öğrenci velisi ile yapılmıştır. Veriler; “Okul.....gibidir. Çünkü.....”. “Okul müdürü.....gibidir. Çünkü.....”, “Öğretmen.....gibidir. Çünkü.....” ve “Öğrenci.....gibidir. Çünkü.....” ifadelerinden oluşan formlar kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış ve kodlama, tema oluşturma, geçerlik - güvenilirlik ve verilerin yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Veliler okula yönelik 33, okul müdürüne yönelik 22, öğretmene yönelik 22 ve öğrenciye yönelik 21 metafor üretmiştir. Metaforların kullanım amaçları ile ortak özellikleri göz önüne alınarak temalar oluşturulmuştur. Veliler okul için en fazla aile, okul müdürü için en fazla baba, öğretmen için en fazla anne ve öğrenci için en fazla çiçek metaforlarını kullanmıştır. Velilerin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci için çoğunlukla olumlu metafor ürettikleri ve olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: metafor, veli, okul, müdür, öğretmen, öğrenci

Perception of Parents of Inclusive Students about the School, School Principal, Teacher and Student

Abstract

The phenomenological design was used in this study, which aims to reveal the metaphors of parents of students who are full-time mainstreaming students at secondary school level regarding the concept of school, school principal, teacher and student. The research was conducted with 92 parents of students who are full-time mainstreaming students at the secondary school level residing in Ankara. The data, “The school is like, Because.....”. “The principal is like Because”, “The teacher is like Because..... ”and“ The student is like Because ” was obtained by using forms consisting of expressions. By using the content analysis technique in the analysis of the data; coding, theme creation, validity-reliability and interpretation of the data stages were followed. Parents produced 33 metaphors for the school, 22 for the principal, 22 for the teacher, and 21 for the student. Themes were created by taking into account the purposes of use of metaphors and their common features. Parents used the metaphors the most family for the school, the most father for the school principal, the most mother for the teacher and the most flower for the student. It was concluded that the parents mostly produced positive metaphors and had positive perceptions for the school, principal, teacher and student.

Keywords: *metaphor, school, principal, teacher, student*

Giriş

Kaynaştırma eğitimi uygulaması özel eğitime ihtiyacı olan bireyin sosyalleşmesi ve toplum ile bütünleşmesi için önemli bir uygulamadır. Birey bu sayede kendi performansı doğrultusunda eğitim alarak eğitim hakkından faydalanmaktadır. Kaynaştırma yolu ile eğitim uygulamalarının birden fazla tanımının yapıldığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve düzeydeki diğer bireylerle etkileşimde bulunmalarını ve eğitimlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmeti de verilerek akranlarıyla birlikte tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak verilen eğitim (MEB, 2018) olarak ifade edilirken benzer bir şekilde kaynaştırma eğitimi, engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra öğrenciye yönelik çeşitli düzenlemeler gerektiren bir uygulamadır. Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyaç duyan engelli öğrencilerin ve engeli olmayan öğrencilerin bir arada aldıkları eğitim olarak açıklanabilir. Diğer bir deyişle, engelli öğrencilerin engeli olmayan öğrencilerle eğitimsel ve sosyal bütünleşmelerinin sağlanması süreci (MEB, 2010) şeklinde tanımlanmıştır.

Kırcaali-İftar'a (1992) göre kaynaştırma, engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmeti verilmesi şartıyla, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıflarında verilen eğitim şeklinde tanımlanmıştır. Tanımlardan yola çıkılarak kaynaştırma eğitimi uygulamasının amacının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akranları ile aynı ortamda eğitim almalarının sağlanması ve engel durumuna göre ilave eğitim hizmetinin öğrenciye sunulması olarak değerlendirilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamasında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler okuldaki diğer tüm öğrenciler ile günlerinin büyük bir bölümünde normal sınıflarda bir arada olurlar (Schuelka, 2018; Farrell, 2000). Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Hakları Komitesi'ne (BM 2016) göre, kaynaştırma eğitimi, temel bir eğitim hakkıdır. Öğrencilerin refahına, saygınlığına, özerkliğine değer verilmesi, eğitimin önündeki engellerin ortadan kaldırılması ve okulun kültür, politika ve uygulamalarının tüm öğrencileri kapsayacak şekilde teşvik edilmesi için gerekli ve önemli bir süreçtir. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi uygulamasının önemli olduğu ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında düşünülmesi gerektiği görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu uygulamanın olumlu olduğunu belirtilen çok sayıda çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Abosi ve Koay'a (2008) göre kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarının artması için olumlu etkiye sahiptir. Kaynaştırma öğrencileri, sınıf arkadaşları ile birlikte okul içi ve dışı etkinliklere katılarak birlikte vakit geçirmektedirler. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, öğrencinin sosyalleşmesine, özgüveninin gelişmesine ve çevrenin kabul düzeyinin artmasına yol açmakta (Akman, Mercan Uzun ve Yazıcı, 2018; Can, 2019), öğrencinin akademik ve sosyal gelişiminin çevresi tarafından desteklenmesini sağlamakta (Zeybek, 2015), akranları ile ilişkilerin güçlenmesini ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için özel öğrenme fırsatları sağlamayı içermektedir (Weiland, 2016). Kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı ve kişisel gelişimlerinde olumlu anlamda ilerlemeler gösterdiği belirtilmektedir (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican, 2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğrencinin, akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlaması, çevresi ile iletişimi ve kendine olan güveni artırması yönünden öğrenciye katkı sunduğu görülmektedir. Çocuklarında belirtilen şekilde gelişimlerin görülmesi kaynaştırma öğrencisi velilerinin okula bakışını ve okul algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmalar incelendiğinde kaynaştırma eğitimi uygulamasında yaşanan sorunların olduğunu gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik gerekli bilgiye sahip olmamaları sebebiyle uygulamalarda zorlandıkları görülmektedir. Örneğin BEP hazırlaması ve değeren-

dirmesi, sınıf için kullanılan yöntem ve teknikler, engelli psikolojisi, sınıf yönetimi vb. konularda yeterli eğitimi almadıkları için uygulamalarda sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Buldu, Özer, Çalışkan, 2021; Deniz ve Çoban, 2019; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015). Bunun yanında öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri kabullenmemeleri, özel eğitim öğrencisinin arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışları, sınıfların çok kalabalık olması nedeniyle özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile gerekli şekilde ilgilenilemediği (Zeybek, 2015) ifade edilmiştir. Sınıfında zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanısı nedeniyle bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim sürecindeki boyutlarda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaların yeterli düzeyde yapılmadığı belirlenmiştir (Gül ve Vuran, 2015). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir (Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve kıdemleri arttıkça kaynaştırma uygulamasına karşı daha olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Özdemir, 2010). Bunun yanı sıra öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmeme sonucu öz yeterlik duygularının zedelenmesi (Akman, Mercan Uzun ve Yazıcı, 2018; Pemik ve Deniz, 2017), kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında diğer arkadaşları tarafından dışlanmasından dolayı yeterli destek eğitim alamamaları (Seylim, 2021) tespit edilen diğer olumsuz durumlardandır. Bahsedilen bu durumlar öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma öğrencisi ve velilerine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bu tutumlar da kaynaştırma öğrencisi velisinin okul, müdür, öğretmen algısı üzerinde etkili olmaktadır.

Veliler ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar da incelenmiştir. Kaynaştırma öğrencisi velileri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocuklarına karşı ilgili olduklarını belirtmektedirler (Erüstün Bulutoğlu, 2019). Kaynaştırma eğitimden faydalanan öğrencilerin velileri kaynaştırma eğitime yönelik yapılan uygulamaların yeterli düzeyde olmadığı belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik uygulamalar konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını ve öğrencilerine karşı ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir (Can, 2011). Arıkan'ın (2019) çalışmasında katılımcı velilerin bazıları çocuğunun arkadaşları tarafından dışlandığını, akran zorbalığı ve fiziksel şiddet yaşadığını, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik isteksiz bir tutumda olduğunu ve çocuğuna yeterli zamanı ayırmadığını dile getirmektedir. Velilerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik farklı grupların farklı görüşleri olduğu anlaşılmaktadır. Veliler eğitim öğretim sürecinin önemli bir paydaşdır. Bu açıdan kaynaştırma öğrenci velilerinin okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencileri nasıl anlamlandırdığının da önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamlandırma

metaforlar yolu ile yapılmaktadır. Metaforlar, örgütlerin anlaşılmasında bireylere yol gösteren (Leblebici, 2008), örgütün derinliklerine inme cesareti veren, orada karşılaşılabilecek gerçeğin farklı yönleriyle görülmesini ve yorumlanmasını sağlayan araçlardır (Erdem, 2010). Metafor, sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılmasıdır. Morgan, metaforu hem belirli nesnelere “görme yolu” hem de teori hakkında “düşünme yolu” olarak tanımlar (Morgan, 1983).

Metaforda benzetme vardır, benzetmelerde olduğu gibi, anlatılmak istenilen kavram, onunla bir yönden benzerliği olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır (Çelikten, 2006). Bu açıdan bakıldığında metaforlar benzetme yardımıyla kavramları somutlaştırır. Burke’ye göre (1992) metaforlar bir iletişim aracıdır ve oldukça etkilidir, onlar sayesinde örgütün tüm yönleri daha basit ve daha net bir şekilde anlaşılmaya çalışılır. Metaforlar örgütü açıklamaya çalışırken, özelliklerin bilinenden bilinmeyene transferine yardımcı olmaktadır. Bu transfer ile karmaşıklığı ve soyutu yeni görüş açısından görmeye olanak sağlamaktadır (Balcı, 2008). Metafor, hayal gücünü farklı deneyim unsurları arasında bir denklik veya kimlik oluşturacak şekilde dönüştürür, bir fenomeni diğerinden ayırarak ortak olanın anlaşılmasını teşvik edecek bir anlam yaratır (Morgan, 1983), fikirlerin oluşmasını sağlayarak gerçeğe bir pencere açar (Zlatic, 2014). Metaforlar bazen sosyal ve duygusal iletişimi kolaylaştırmak, dramatik etkiler elde etmek veya mesajın ikna gücünü artırmak ve yaratıcı ifadeyi geliştirmek için araç olarak kullanılır (Todor, 2007). Metaforlar, karmaşık olanı basitleştirebilir ancak yine de kavramların ve bilgilerin derinliğini koruyabilir (Larson, Hostiuck ve Johnson, 2011). Böylece metaforlar, araştırmacının analiz edebileceği duyguların somut veya resimli bir tanımını sağlar.

Eğitim araştırmalarında metafor araştırmaları yaygın olarak yapılmaktadır. Bunun amacı, bir kavram hakkında hedef kitle ile etkili bir şekilde iletişim kurmak ve karmaşık bir kavramın daha kolay anlaşılmasını sağlamaktır (Midgley, Trimmer ve Davies, 2013). Okul, öğrenciyi hayata hazırlayan bir örgüttür. Öğrencinin gelişimi için, okul-öğretmen-öğrenci ve veli iş birliği oldukça önemlidir. Başarılı okul-aile iş birliği için okul personelinin ve ailelerin evde ve okulda sürekli iş birliği gerekmektedir. Bazen okullar ailelerin bunu tek başına yapmasını bekler. Okul, aileye iş birliği için ihtiyaç duyulan fırsatları ve desteği sağlamalıdır. Velilerle başarılı ortaklıklar geliştiren okullar, öğrenci başarısını, paylaşılan bir sorumluluk olarak görür ve veliler, yöneticiler, öğretmenler dahil olmak üzere tüm paydaşlar çocukların öğrenmesini destekleyen önemli roller oynar (Funkhouser, Gonzales ve Moles, 1997). Veli ile eğitimci arasındaki iletişiminin sıklığı, öğrencinin öğrenmesi, sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemlidir (Pirchio, Tritrini, Passiatore ve Taeschner, 2013).

Literatür incelendiğinde okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin birçok metafor çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Okul kavramına ilişkin algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde okula yönelik *aile/ev/yuva, koli, yurt, akvaryum, ana kucacı, anahtar, arkadaş, cennet, ekmek teknesi, has-tane, hazine, kaban, vatan, yumurta, kasaba, acı biber, ahır, cezaevi, kafes, kapan, cehennem, toplama kampı, çöl, hırdavat, kabus, mezarlık, futbol takımı, tumarhane, fare kapanı, sera* gibi metaforların kullanıldığı görülmektedir (Cemaloğlu, Sezgin, Şahin, ve Sönmez, 2017; Doğan, 2014; Grady, Fisher ve Fraser, 1996; Lukes, 2006; Mazlum ve Balcı, 2018; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2008; Tulunay Ateş, 2016).

Müdür kavramına ilişkin algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde müdüre yönelik “*teknik direktör, ağaç ve dede, baba, disiplin makinesi, gardi-yan* (Aslan, Bilgili, ve Kaya, 2018; Korkmaz ve Çevik, 2018; Şahin ve Sabancı, 2018) gibi metaforların kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen kavramına ilişkin algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde öğretmene yönelik *aslan, tarihi eser, kötü biri, akıllı tahta, akıl küpü, kuş, şarkıcı, arkadaş, sevgi kaynağı, sırdaş, ağaç, deniz, göl, yağmur, mum, ışık, ağaç, gökyüzü, kitap, ayna, işbirlikçi lider, bilgi sağlayıcı, meydan okuyan/değişim aracı, yetiştirici, yenilikçi, araç sağlayıcı, sa-natçı, tamirci, spor salonu eğitmeni, bahçıvan, ebeveyn* (Tulunay Ateş, 2016; Aydeş ve Akın, 2016; Şahin ve Sabancı, 2018, Duru, 2015, Koohestani, Sabouri, Farrokh, ve Dehbaneh, 2018; Guerrero ve Villamil, 2002; Lukes, 2006) gibi metaforların kul-lanıldığı görülmektedir. Öğrenci kavramına ilişkin algıların belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde öğrenciye yönelik *çiçek, ağaç/fidan, hamur, kırılğan bitki* (Sezgin, Koşar, Koşar Er, 2017; Saban, 2009; Lukes, 2006) gibi metaforların kullanıl-dığı belirlenmiştir. Çalışmaların örneklem/çalışma gruplarının çoğunlukla öğretmen adayları, okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler olduğu görülmektedir. Okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci için hem olumlu hem de olumsuz metaforların kullanıld-ığı anlaşılmaktadır.

Veliler ile yapılan metafor çalışmaları da incelenmiştir. Velilerin öğretmene yö-nelik olarak en sık *pusula anne-baba, melek, anne, bahçıvan* (Gencer, 2020), *altın, melek, sözlük, bilgi, bilgi kaynağı, kılavuz* (Aslan, 2019), *ışık saçan, bilgi veren, hayat veren, emek veren ve üreten, yol gösteren, şekil veren, kitap, ağaç, bilgisayar* (Erdem ve Kaf, 2022), *mum, ışık, güneş şemsiye ve kalem* metaforlarının kullanıldığı görül-müş, nadir olarak da olsa *tatilci, yasak savar ve tehditkâr* gibi olumsuz metaforları da kullandıkları görülmüştür (Sayın, 2017). Okul öncesi öğrenci velileri okul kavramına ilişkin en fazla *yol gösterici, fırın, aile* (Çelebi, 2020), *ev, bahçe, bilgi yuvası, güneş, ebeveyn, kitap* metaforlarının kullanıldığı görülmüştür (Uysal ve Yorulmaz, 2020).

2. Kademe öğrenci velileri okul müdürünü en fazla koruyucu ve güven verici olarak tanımlamaktadırlar (Yalçın ve Enginer, 2012). “Covid-19 sürecinde okul” kavramına ilişkin velilerin algıları *tehlikeli, güvenli alan, bilgisizlik, eksiklik* (Bağ, 2022) olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre velilerin öğretmenlere ve okula yönelik geliştirdikleri metaforların daha çok olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde veliler ile daha az sayıda metafor çalışması yapıldığı görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenciyi nasıl anlamlandırdığına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitimin paydaşlarından biri de velilerdir. Velinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci hakkında ne düşündüğünün belirlenmesi okul veli iş birliği açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucu elde edilecek bulgular ile müdür, öğretmen, öğrenci ve velilere geri bildirimde bulunularak, velilerin, müdürün, öğretmen ve öğrencilerin birbirinden beklentilerinin belirlenmesi ve sağlıklı okul veli iletişiminin ve iş birliğinin sağlanması açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul düzeyinde hafif zihinsel yetersizliği nedeniyle tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan öğrenci velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Velilerin “okul” kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Velilerin “okul müdürü” kavramına yönelik metaforları nelerdir?
3. Velilerin “öğretmen” kavramına yönelik metaforları nelerdir?
4. Velilerin “öğrenci” kavramına yönelik metaforları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma çerçevesinde fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desenin amacı insanların deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ve deneyimleri hem bireysel hem de paylaşılan anlam olarak bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye yardımcı olmak (Patton, 2002) ve birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktır (Creswell, 2018). Metaforlar bir durumu betimlemek için kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın etik açıdan uygunluğu için gerekli etik kurul izni Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu’ndan 28.01.2021 tarihli ve 25 nolu kararı ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde ikamet eden ortaokul düzeyinde hafif zihinsel yetersizlik tanısı doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi bulunan 92 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Hafif zihinsel yetersizlik tanısı genellikle okulun ilk dönemlerinde kendini belli etmektedir ve kaynaştırma eğitimi uygulamasına okulun ilk yıllarında başlanmaktadır. İlkokul sürecinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları veliler için ön öğrenme olarak değerlendirilmiş bu nedenle okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenciyi anlamlandırmada zorluklar yaşayabilecekleri, lise de ise öğrencilerin özel eğitim meslek okullarına da gidebilecekleri öngörülerek ortaokul öğrenci velileri ile çalışmadan daha sağlıklı veriler elde edilebileceği düşünüldüğünden çalışma grubu ortaokulda kaynaştırma öğrencisi bulunan velilerden seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	69	75
	Erkek	23	25
Eğitim Durumu	İlkokul	29	31,5
	Ortaokul	10	10,9
	Lise	44	47,8
	Ön Lisans	1	1,1
	Lisans	7	7,6
	Y. Lisans	1	1,1
Yaş Aralığı	20-30	7	7,6
	31-40	43	46,7
	41-50	33	35,9
	50 ve üstü	9	9,8
Velinin işi	İşçi	10	10,9
	Memur	15	16,3
	Serbest Meslek	17	18,5
	Ev hanımı	50	54,3

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %75’inin kadınlardan oluştuğu, velilerin %48’inin lise mezunu olduğu görülmektedir. 43 veli 31-40 yaş aralığında olup 50 velinin de ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Velilerin, okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma kapsamında mecazlar yoluyla veri toplama ile gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan velilerin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci kavramlarına yönelik metaforları belirlemek için katılımcı her veliden “Okul..... gibidir. Çünkü.....”. “Okul müdürü.....gibidir. Çünkü.....”, “Öğretmen.....gibidir. Çünkü.....” ve “Öğrenci.....gibidir. Çünkü.....” ifadelerinin tamamlanması istenmiştir. Katılımcılara yazılı formlar verilmiş ve metafor üretmeleri için ortalama 15-20 dakika arası bir süre tanınmıştır. Velilerin kendi el yazılarıyla ifade ettikleri metaforlar, araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Yöntemin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla verilerin önce kavramsallaştırılması sonrasında belirlenen kavramlara göre mantıklı biçimde düzenlenmesi ve temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Verilerin analizinde *kodlama*, *tema oluşturma*, *geçerlik- güvenilirlik ve verilerin yorumlanması aşamaları takip edilmiştir:*

Kodlama: Çalışmanın ilk aşamasında öncelikle katılımcı velilerin cevapları incelenmiş, görüşme formundaki soruları boş bırakılan veya eksik cevaplayan katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Metaforlar için kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Temaların Belirlenmesi: Bu aşamada, belirlenen metaforlar arasında benzer ve farklı yönler bulunmuş ve birbirleri ile ilişkili olanlar için ilişkisel tema alanı oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar (metaforlar) bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Anlamalı bir bütüne sahip olan metaforların aynı tema başlığında bulunmasına dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik: Metafor üretirken katılımcıların kendi görüşlerini belirtmeleri için yönlendirme yapılmamaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini (inanırlığını) sağlamak için görüşme yapılan kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada aktarılabirliği sağlamak için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırma sürecinde ve sonucunda iki uzmandan destek alınmıştır. Uzmanlar ile belirlenen temalar arasında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bir uzman ile araştırmacının yaptığı analiz karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği

+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucu güvenilirlik $(82/82+16=0,84)$ %84 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik sonucunun %70'in üzerinde olması durumunda sonuçların güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan çalışma sonuçlarının güvenilir olduğu görülmektedir. Araştırmanın etik açıdan uygunluğu için gerekli etik kurul raporu alınmıştır.

Velilerin yorumlanması: Araştırma sürecinde belirlenen metaforlar, temalar ve açıklayıcı ifadelerden oluşan tablolar hazırlanarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında velilerin, okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenciye ilişkin metafor bulgularına yer verilmiştir.

Velilerin Okul Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar ve Temalar

Velilerin okul kavramına ilişkin metaforik algıları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Velilerin Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Aile	11	Pazar yeri	3	Bakımevi	2
Ev	7	Öğrenilen yer	2	Çocuğumun büyüdüğü yer	1
Yuva	6	Basamak	2	Araç	1
Bilgi Yuvası	5	Kütüphane	2	Umut kaynağı	1
Çiçek bahçesi	5	Disiplin	2	Tek ders çalıştığı yer	1
Hayat	5	İş Yeri	2	Asker ocağı	1
Köprü	4	Eğitim alınan kurum	2	Karınca yuvası	1
Lunapark	4	Durak	2	Mağaza	1
Etüt merkezi	4	Dershane	2	İyi ki var	1
Güvenli yer	3	Oyun alanı	2	Kalabalık	1
Gelecek	3	Sosyalleşme Yeri	2	Tanıtım Yeri	1
				Toplam	92

Tablo 2 incelendiğinde velilerin okul kavramı için 33 metafor ürettikleri görülmektedir. Velilerin okul kavramı için en çok aile (11), ev (7), yuva (6), bilgi yuvası (5), çiçek bahçesi (5), hayat (5) metaforlarını kullandıkları belirlenmiştir. Velilerin okulu en fazla güvenilen yer ve yaşamın kendisi olarak algıladıkları söylenebilir. “Güvenilen Yer” temasına ilişkin görüşlerden örnekler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*“Güvenilen Yer” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Aile	“Okul öğrencilere sevgi ve bilgi sunar.” “Müdüründen öğretmenlerine ve çalışanlarına kadar herkes öğrenci ile çok ilgilidir.” “Çocuğum eğitim, öğretim, sevgi, saygı ve ahlâki okulda öğrenir.” “Öğrencilere okuldaki herkes şefkat gösterir.” “Öğretmenler çocuğumun derslerinde daha başarılı olması için elinden geleni yapar.”
Ev	“Çocuğumuzu oraya teslim ediyoruz ve okula güveniyoruz,” “Evden sonra oraya güveniriz,” “Çocuğumun vaktinin çoğu orada geçiyor.”
Yuva	“Öğretmenler anne, öğrenciler de onların çocukları gibidir, “Okulda güzel, sıcak insanlar var. ”
Bakımevi	“Güvendiğim insanların arasında çocuğumun arkadaşlarıyla etkinlik yaptığı yerdir.” “Gözüm arkada kalmadan çocuğumun ihtiyaçları ile ilgilenilir.”
Güvenli yer	“Okulun güvenlik görevlisi işi olmayanı okula almaz.”
İyi ki var	“Okul olmasa o kadar bilgiyi çocuklara kim öğretir.”

Tablo 3’te belirtildiği gibi “Güvenilen Yer” teması altında altı adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde okulun güvenilir bir yer olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu tema altında en fazla aile ve ev metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “aile” metaforunu kullanma nedeni olarak “Müdüründen öğretmenlerine ve çalışanlarına kadar herkes öğrenci ile çok ilgilidir.” açıklaması yapılmıştır. Bunların dışında “yuva, bakım evi, güvenli yer ve iyi ki var” metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Yaşam” temasına ilişkin görüşlerden örnekler tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*“Yaşam” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Hayat	“Okula hayatı öğrenmek için gidilir.” “Hayat boyu devam eden öğrenmenin ilk adımı orada atılır.” “Okulda topluma yararlı çocuk yetiştirilir.” “Okul topluma karşı iyi bir insan olmayı öğretir.”
Gelecek	“Çocuğumun geleceğe hazırlandığı bir yerdir.” “Gelecekte iyi bir meslek sahibi olmak için eğitim alınan bir yer.”
Disiplin	“Kurallar geçerlidir.” “Evde vermekte zorlandığım disiplini okul verir.”
İş Yeri	“Okul öğretmenlerin iş yeridir.” “Çocuğum oraya her gün düzenli gider.”
Asker ocağı	“Ben evde ona hiç sorumluluk veremedim, okula gitmeye başlayınca sorumluluk almayı öğrendi.”
Çocuğumun büyüdüğü yer	“Oğlum okula gitmeye başladığından beri o kadar değişti ki ona ben bile bazı konularda akıl danışırım. Büyüyor ne güzel.”
Araç	“Büyüyünce iş bulabilmek için mecburen gidilir.”
Köprü	“İşe girebilmek için geçilmek zorunda.”
Durak	“Yetişkinliğe adım atarken geçilen yer.”
Basamak	“Hayatın basamaklarından.” “Sınıfı geçerek üst kata çıkar.”
Umut kaynağı	“Çocuğum geleceği için umuttur.” “Çocuk okula gitmezse evde ne yapar.”

Tablo 4’te görüldüğü üzere “Yaşam” teması altında on bir adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde okulun, yaşamın kendisi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu tema altında en fazla “hayat” metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “hayat” metaforunu kullanma nedeni olarak bir veli “Hayat boyu devam eden öğrenmenin ilk adımı orada atılır.” açıklaması yapmıştır. Bunların dışında *gelecek*, *disiplin*, *iş yeri*, *asker ocağı*, *çocuğumun büyüdüğü yer*, *araç*, *köprü*, *durak*, *basamak* ve *umut kaynağı* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Eğlence parkı” temasına ilişkin görüşlerden örnekler tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*“Eğlence Parkı” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Çiçek bahçesi	“Çiçek bahçesindeki çiçek farklılıkları gibi okulda da her çeşit öğrenci var ve hepsinin özelliği farklı.” “Her öğrenci farklıdır, tıpkı çiçekler gibi.”
Lunapark	“Öğrencilerin eğlendikleri, keyif aldıkları bir yerdir.” “Lunaparkta her çocuğun eğlendiği bir oyun alanı var. Okulda da her çocuğun eğlendiği bir ders var.”
Pazar yeri	“Her seviyede, her türden öğrenci var.” “Çocukların hem eğlendiği hem de öğrendiği yerdir.”
Oyun alanı	“Öğrenciler okulda oyun oynar, spor yapar.” “Evimizin çevresinde park olmadığı için okul bahçesi güvenli bir oyun yeridir.”

Tablo 5’te belirtildiği gibi “Eğlence parkı” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde okulun farklılıkları barındırdığı ve eğlenceli bir yer olduğu vurgulanmaktadır. Bu tema altında en fazla “çiçek bahçesi” metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “çiçek bahçesi” metaforunu kullanma nedeni olarak “Çiçek bahçesindeki çiçek farklılıkları gibi okulda da her çeşit öğrenci var ve hepsinin özelliği farklı.” açıklaması yapılmıştır. Bunların dışında veliler tarafından *lunapark*, *pazar yeri* ve *oyun alanı* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Sosyalleşme Alanı” temasına ilişkin görüşlerden örnekler tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6*“Sosyalleşme Alanı” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Sosyalleşme Yeri	“Okula gittiğinde farklı kişilerle iletişim kurarsın.” “Okul arkadaşını edinarsın.”
Mağaza	“Okul alışveriş merkezinde olduğu gibi herkese farklı seçenekler sunar. Okulda bir çok ders bulunmaktadır. Öğrenciler derslerin bazılarını sever bazılarından hiç hoşlanmaz.”
Tanıtım Yeri	“Farklı insanlarla nasıl yaşanılacağı öğrenildiği bir yerdir, birçok farklı dersle kişinin hayata bakışını değiştirir.”
Kalabalık	“Bazen okula gittiğimde kalabalıktan çocuğumu bulamıyorum.”

Tablo 6’da belirtildiği gibi “Sosyalleşme Alanı” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde okulun bir alışveriş merkezi gibi farklılıklara açılan bir yer olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu tema altında en fazla “sosyalleşme yeri” metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “sosyalleşme yeri” metaforunu kullanma nedeni olarak “Okula gittiğinde farklı kişilerle iletişim kurarsın.” açıklaması yapılmıştır. Bunların dışında mağaza, tanıtım yeri ve kalabalık metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Bilgi Alanı” temasına ilişkin görüşlerden örnekler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

“Bilgi Alanı” Teması

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Bilgi Yuvası	“Okul bilgi yuvası gibidir, okulda her dersin bilgisi öğrenilir, bu sayede çocukların bilgileri artar.” “Okulda çocuklarımıza eğitim veriliyor, çocuğumun zorlandığı dersler için ilave dersler veriliyor.” “Okulda birçok bilgi öğreniyor. Benim de çocuğumdan öğrendiklerim oluyor.”
Eğitim alınan kurum	“Çocuğum aldığı eğitimlerle daha bilgili olacak.” “Öğretmenler çocuklara bilgiler veriyor.”
Kütüphane	“Okul ders saatinde sessizce herkesin ders çalıştığı yerdir.”
Tek ders çalıştığı yer	“Evde hiç ders çalışmaz, okulda çalıştığını söyler.”
Karınca yuvası	Zil çaldığında birlikte yeni şeyler öğrenmeye sınıflara gidiyorlar.
Öğrenilen yer	“Okula giden öğrenci birçok şey öğrenir”
Dershane	“Öğretmenler devamlı ders yapar.”
Etüt merkezi	“Okuldan saatinden sonra derslere devam edilir.”

Tablo 7’de belirtildiği gibi “Bilgi alanı” teması altında sekiz adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde okulun öğrencilerin farklı alanlarda bilgi aldığı yer olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu tema altında en fazla “bilgi yuvası” metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Örneğin “bilgi yuvası” metaforunu kullanma nedeni olarak “Okul bilgi yuvası gibidir, okulda her dersin bilgisi öğrenilir, bu sayede çocukların bilgileri artar.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *eğitim alınan kurum, kütüphane, tek ders çalıştığı yer, karınca yuvası, öğrenilen yer, dershane* ve *etüt merkezi* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir.

Velilerin okula yönelik genellikle olumlu metaforlar kullandığı görülmektedir. Bu metaforlar dikkate alındığında veliler okulu, ev/aile kadar kendilerine yakın gör-

mektedirler. Okula güven duymaktadırlar. Okulun öğrencileri hayata hazırladığını düşünmektedirler. Okul, birçok bilginin öğrenildiği yer olarak görülmektedir. Velilerin okulu aynı zamanda sosyalleşme mekânı olarak algıladığı da ortaya çıkmaktadır.

Velilerin Okul Müdürü Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar ve Temalar

Velilerin okul müdürü kavramına ilişkin metaforik algıları tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Velilerin Okul Müdürü Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar

Metafor	F	Metafor	F	Metafor	f
Baba	26	Dede	4	Kaya	1
Yönetmen	12	İyi bir lider	2	Görünmez	1
Anne	8	Kraliçe arı	2	Siyasi parti lideri	1
Kardeş	7	Muhtar	2	Duvar	1
Patron	6	Abi	2	Binanın ana kolonu	1
Beyin	6	Bina yöneticisi	1	Mağaza müdürü	1
Komutan	5	Ustabaşı	1	Büyük çınar	1
				Gardiyan	1
				Toplam	92

Tablo 8’de belirtildiği gibi veliler okul müdürü kavramına ilişkin 22 metafor üretmişlerdir. Okul müdürü için en fazla baba (26), yönetmen (12), anne (8), kardeş (7) metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan metaforlar incelendiğinde velilerin okul müdürünü en fazla güvenilen kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. “Güvenilir Müdür” temasına ilişkin ifade örnekleri tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9*“Güvenilir Müdür” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örneği</i>
Baba	“Okulda tüm kararları o verir.” “Bizimle ilgilenir.” “Öğrencilerinin mutlu olması için gayret eder.” “Okuldaki her şeyden sorumludur.” “Herkes kurallara uyulması gerektiğini öğretir.” “Okuldaki disiplini müdür sağlar.” “Okul ile ilgili her türlü sıkıntımızda onun yanına gideriz. O da bizim sorunlarımıza çözüm bulmaya çalışır.”
Anne	“Müdür bir anne şefkatiyle çocukların her şeyi ile ilgileniyor.” “Çok iyi ve disiplinli biridir.” “Her konuda anlayışlı ve ilgili aynı zamanda çözümcüdür.”
Dede	“Üzgün olduğunda bile dik durmak zorundadır.” “Öğrencileri torun şefkati ile sever.”
Kardeş	“İlgili, sıcak ve hoşsohbet biridir.” Gözümüz arkada kalmadan güvendiğimiz bir kişidir.
Kraliçe arı	“Kraliçe arının arıları yönlendirdiği gibi müdür de öğretmenleri ve bizleri yönlendirir.” “Okul başsız olmaz. Okulun başıdır”
Binanın ana kolonu	“O yıkılırsa devamında her şey yıkılır.”
Büyük çınar	“Öğrencilerin iyi yerlere gelmesinde yardımcı olur.”
Abi	“Çocuklarla yeri geldiğinde oyun oynuyor.”

Tablo 9’da belirtildiği gibi “Güvenilir müdür” teması altında sekiz adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde okul müdürünü aileden biri olan algıladıkları görülmektedir. Velilerin okul müdürüne yönelik daha çok “baba” metaforunu kullandıkları anlaşılmaktadır. “Baba” metaforunu kullanma nedenleri olarak da okuldaki her şeyden sorumlu olması, çocuklarla kendi çocuğuymuş gibi ilgilenmesi, her konuda anlayışlı, ilgili aynı zamanda çözümcü olması vb. olarak belirtilmiştir. Bunların dışında anne, kardeş, kraliçe arı, binanın ana kolonu, büyük çınar ve abi metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Velilerin “Otoriter Müdür” temasına ilişkin görüşleri tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10*“Otoriter Müdür” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Yönetmen	“Kurallara çok bağlıdır.” “Öğretmenleri yönlendirir.” “Okulda her şeyden sorumludur.” “Herkes eşit davranır.”
Patron	“Himayesi altındaki kişileri korur ve kollar.” “Onun dediği olur.”
Mağaza müdürü	“Mağaza müdürünün mağazayı koordine ettiği gibi müdür de okulu koordine eder.”
Muhtar	“Okulun düzenini ve organizasyon işlerini yapar.”
Beyin	“Herkesi ve her şeyi yönetir.”
İyi bir lider	“Çocukların eğitimde ahlaki gelişiminde yön gösterirken onların başında olduğu için.”
Bina yöneticisi	“Sorumlu olduğu konularda gerekli şekilde titiz davranır.”
Gardiyan	“Elleri arkada sürekli okulda dolaşır.”
Ustabaşı	“Okula geleni gideni kontrol ediyor.”
Komutan	“Okulda düzeni ve disiplini o sağlar.”

Tablo 10’da belirtildiği gibi “Otoriter müdür” teması altında on adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde velilerin okul müdürünü yöneten biri olan algıladıkları görülmektedir. Velilerin okul müdürüne yönelik daha çok “yönetmen” metaforunu kullandıkları anlaşılmaktadır. “Yönetmen” metaforunu kullanma nedenleri olarak da kurallara çok bağlı olması, her şeyden sorumlu olması, herkese eşit davranması ve öğretmenleri yönlendirmesi olarak belirtilmiştir. Bunların dışında *patron*, *mağaza müdürü*, *muhtar*, *beyin*, *iyi bir lider*, *bina yöneticisi* ve *gardiyen* metaforunun kullanıldığı görülmektedir. “Gölge Müdür” temasına ilişkin görüşler tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11*“Gölge Müdür” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Kaya	“Velilerle, öğrencilerle çok iletişime girmeyen hatta selam vermeyen biridir.”
Görünmez	“Çünkü müdürü okulda hiç göremiyoruz, ihtiyaç olduğunda var olduğunu biliyoruz, fakat onunla görüşmemiz gereken bir durum olduğunda onu okulda bulamıyoruz.” “Müdür okulda varla yok arasında bir şey.”
Siyasi parti lideri	“Çünkü söylem var icraat yok. Her şey sözde. Yaparız dediklerini yaptığını çok az gördük.”
Duvar	“Müdürün kimseyle konuştuğunu görmedim.”

Tablo 11’de belirtildiği gibi “Gölge müdür” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde velilerin okul müdürünü olumsuz olarak algıladıkları görülmektedir. Bir veli okul müdürünü “siyasi parti lideri” ne benzetmiştir. Bu velinin okul müdürü hakkındaki görüşü “*Çünkü söylem var icraat yok. Her şey sözde. Yaparız dediklerini yaptığını çok az gördük.*” şeklindedir. Velinin okul müdüründen çocuğunun okulda yaşadığı bazı durumlara karşı beklentisinin olduğu ve bu beklentisinin karşılanmadığı düşünülmektedir. Diğer veliler okul müdürü için “kaya”, “görünmez” ve “duvar” metaforlarını kullanmış ve veliler ile müdürün iletişim kurmadığı belirtilmiştir.

Velilerin okul müdürüne yönelik genellikle olumlu metaforlar kullandığı görülmektedir. Okul müdürünün güvenilir olduğu anne, baba, dede, büyük çınar metaforları ile ifade edilmeye çalışılmıştır. Velilerin okula olduğu gibi okul müdürüne de güven duyduğu görülmektedir. Sonuçta çocuklar okul saatleri içinde okul müdürünün sorumluluk alanındadır ve okul müdürünün de bu sorumluluğu taşıdığı hissini velilere aktardığı anlaşılmaktadır. Okul müdürünün sorumluluğunu yerine getirmesi için otoriter olarak görüldüğü de veli metaforlarından çıkarılmaktadır. Bunların yanında dört veli okul müdürünün iletişim problemine ve okulda görünmemesine vurgu yapmışlardır.

Velilerin Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar ve Temalar

Velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Velilerin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar

Metafor	F	Metafor	f	Metafor	f
Anne	19	Işık	4	Eğitim koçu	2
Baba	10	Babaanne	3	Kitap	2
Yol arkadaşı	7	Heykeltıraş	3	Verici	1
Anne Yarısı	7	Örnek kişi	3	Şans	1
Yol gösterici	6	Işık	2	Mağaza temsilcisi	1
Melek	6	Bize yardım eden kişi	2	Şeker	1
Sabırlı	5	Aşçı	2	Psikiyatr uzman	1
Öğreten	4			Toplam	92

Tablo 12’de belirtildiği gibi veliler öğretmen kavramına ilişkin 22 metafor üretmişlerdir. Öğretmen için en fazla anne (19), baba (10), yol arkadaşı (7), anne yarısı (7) metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan metaforlar incelendiğinde velilerin öğretmeni en fazla ebeveyn ve destek sağlayan kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. “Ebeveyn Öğretmen” temasına ilişkin görüşler tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

“Ebeveyn Öğretmen” Teması

Metafor Adı	İfade Örnekleri
Anne	“Öğrencileri korur, kollar, sever.” “Çocuğuma okumayı, yazmayı, dürüst olmayı, sevgiyi ve saygıyı öğretir.” “Çocuğumu onlara emanet ediyorum.” “Annelerin yapamadığını fazlasıyla yapıyor.”
Baba	“Öğrencilerine şefkatle yaklaşır ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek için çalışır.” “Çocuklara hem kızar hem de onları sever.” “Bizden sonra en çok çocuklarla onlar ilgilenir .”
Anne yarısı	“Bir anne gibi öğrencileriyle ilgilenir.” “Eğitim için elinden geleni yapar.”
Babaanne	“Öğrencilere torunları gibi yaklaşır.”

Tablo 13'te belirtildiği gibi “Ebeveyn Öğretmen” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde öğretmenin ebeveyn kişi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Velilerin öğretmene yönelik daha çok “anne” ve “baba” metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “anne” metaforunu kullanma nedeni olarak “Çocuğuma okumayı, yazmayı, dürüst olmayı, sevgiyi ve saygıyı öğretir.” açıklaması yapılmıştır. Bunların dışında *anne yarısı* ve *babaanne*, metaforlarının kullanıldığı da görülmektedir. “Destek Sağlayan Öğretmen” temasına ilişkin görüşler tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14*“Destek Sağlayan Öğretmen” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Yol arkadaşı	“Çocuğumun okulda yaşadığı her problemi birlikte aştık.” “Okul ile ilgili sorunları samimi bir şekilde çözer.” “İhtiyacım olduğunda bana destek veriyor, yol gösteriyor.”
Yol gösterici	“Öğrenciye çevresi ile bağ kurmayı öğretir.” “Çocukların eğitimi ve gelişiminde bizlere yardımcı olurlar.”
Bize yardım eden kişi	“Çocuğumla birebir ilgileniyor ve bizi iyi yönlendiriyor.”
Örnek kişi	“Çocuğum onu örnek alır.”
Psikiyatr uzman	İyi bir dinleyicidir, içimi ona rahatlıkla açabilirim.”
Mağaza temsilcisi	“Velinin ne istediğini ve ona ne vereceğini bilir.”
Sabırlı	“Çocuğum derslerini biraz yavaş öğreniyor. Bu konuda öğretmen çok sabırlı, tekrar tekrar ödevler vererek anlamayı sağlamaya çalışıyor.”
Işık	“Çocuğumun okul yolculuğunda bana ışık olur, yol gösterir.”
Kaldıraç	“Çocuğumun okulda başarılı olması için bana destek olur.”

Tablo 14’te belirtildiği gibi “Destek Sağlayan Öğretmen” teması altında dokuz adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde velilerin öğretmeni kendilerine yol gösteren, destek sağlayan kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Velilerin öğretmene yönelik en fazla yol arkadaşı metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “Yol arkadaşı” metaforunu kullanma nedeni olarak “Çocuğumun okulda yaşadığı her problemi birlikte aştık.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *yol gösterici*, *bize yardım eden kişi*, *örnek kişi*, *psikiyatr uzman*, *mağaza temsilcisi*, *sabırlı*, *ışık* ve *kaldıraç* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Öğretici Kişi” temasına ilişkin görüşler tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15*“Öğretici Kişi” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Öğretendir	“Dersleri öğreten onlardır.” “Çocuğuma paylaşmayı o öğretti.”
Eğitim koçu	“Öğrenciler bilginin çoğunu öğretmenlerden alıyor.”
Kitap	Öğretmen sorduğum bütün sorulara cevap veriyor.” “Eskise de değeri hep aynı kalır.”
Verici	“Çocuklara her şeyi öğreten, onları eğiten topluma kazandıran kişidir.”
Işık	Çocuğumla ilgili zorlandığım durumlarda bana ışık olmuştur. Ondan çok şey öğrendim.
Heykeltıraş	“Çocuğuma birçok bilgiyi öğreterek geleceğe yönelik şekillendirir.”

Tablo 15’te belirtildiği gibi “Öğretici kişi” teması altında altı adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde velilerin öğretmeni öğretici kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Velilerin öğretmene yönelik en fazla “öğretendir” metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “öğretendir” metaforunu kullanma nedeni olarak “Çocuğuma paylaşmayı o öğretti.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *eğitim koçu*, *kitap*, *verici*, *ışık* ve *heykeltıraş* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Mutluluk Veren Öğretmen” temasına ilişkin görüşler tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16*“Mutluluk Veren Öğretmen” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Şans	“Kaliteli bir öğretmen hayat boyu güzel izler bırakır.”
Şeker	“Tatlı dilli, güler yüzlü ve anlayışlıdır.”
Aşçı	“Çünkü çocukların bilgilerini harmanlayarak onları geleceğe hazırlıyor.”
Melek	“İhtiyacım olduğunda yanımda olduğunu hissedirim.”

Tablo 16’da belirtildiği gibi “Mutluluk Veren Öğretmen” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde veliler öğretmeni kendilerini mutlu eden kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin “şans” metaforunu kullanma nedeni olarak “Kaliteli bir öğretmen hayat boyu güzel izler bırakır.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *şeker*, *aşçı* ve *melek* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında velilerin öğretmenler hakkında olumlu metaforlar ürettikleri ve olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Veliler öğretmenleri en çok ebeveyne benzetmişlerdir. Bunun nedeni; öğretmenlerin bir anne gibi öğrencileriyle ilgilenmesi, öğrencilere şefkatle yaklaşarak ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek için çalışması, annelerin yapamadığını fazlasıyla yapmaları, ailelerin en büyük destekçileri olmaları, öğrencilerin günün yarısını öğretmenle geçiriyor olmaları ve öğrencilerle birebir ilgilenmesi vb. olarak ifade edilmiştir. Öğretmene yönelik olumsuz görüşlerin olmaması, öğretmen – veli iletişiminin ve iş birliğinin güçlü olduğu yönünde ipucu olarak değerlendirilebilir.

Velilerin Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar ve Temalar

Velilerin öğrenci kavramına ilişkin metaforik algıları tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Velilerin Öğrenci Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Çiçek	25	Defter	3	Kumaş	2
Fidan	11	Kedi	3	Güneş ve yağmur	1
Hamur	10	Boş sayfa	2	Vurdumduymaz	1
Değerli taş	6	Patlamaya hazır bomba	2	Deli fişek	1
Tohum	6	Tertemiz bir sayfa	2	Salıncak	1
Melek	6	Müşteri	2	Yavru kuzu	1
Yolcu	4	Serseri mayın	2	Çivi	1
				Toplam	92

Tablo 17’de belirtildiği gibi veliler öğrenci kavramına yönelik 21 metafor üretmişlerdir. Öğrenci için en fazla çiçek (25), fidan (11), hamur (10) metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Veliler tarafından kullanılan metaforlar incelendiğinde öğrencinin daha çok yönlendirilmeye ihtiyacı olan kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. “Yönlendirilen Öğrenci” temasına ilişkin görüşler tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18*“Yönlendirilen Öğrenci” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Çiçek	“Ne kadar iyi bakarsan o kadar gelişir.” “Bakılırsa büyür, bakılmazsa çürür.” “Öğrenciler eğitimle, bilgiyle büyürler.” “Zamanla açarlar.”
Fidan	“Onları zamanında sulayıp bakımını yapmaz isek ilerde verimsiz olurlar.” “Hayatı ve çok şeyi öğrenmesi lazım.” “Yeşerir ve filiz verirler.” “Fidan gibi küçüklerdir ve ilgiye ihtiyaç duyarlar.”
Hamur	“Öğrenciler de tıpkı yoğrularak hayata hazırlanır.” “Nasıl şekil verilirse o şekli alırlar.” “Verilen bilgi ile şekillenir.”
Değerli taş	“İlgi ve eğitim onu doğru yola sokabilir.” “Öğrenci okulun desteği ile kendi değerini bulur.”
Tohum	“Su ve güneş niyetine iyi bir eğitim alırsa gelişir.”
Müşteri	“Kendisine verilen eğitimi alarak kendini geliştirir, güzelleştirir.”
Yolcu	“Hayat yolunda nereye gideceğine eğitimle yol gösterilir.”
Kumaş	“Kumaşa nasıl şekil verisen sonuçta karşına öyle bir kıyafet ortaya çıkar. Öğrenciye de küçükten verilen eğitimin faydası ilerde anlaşılır.”
Çivi	“Öğrenciler de çivi gibi nereye çakarsan oraya sabitlenir.”
Salıncak	“Onlar doğru yönlendirilmezse salıncak gibi yerinde sabit kalır, ilerlemez.”

Tablo 18’de belirtildiği gibi “Yönlendirilen Öğrenci” teması altında on adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde öğrencinin yönlendirilen, ona biçim verilen kişi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Velilerin öğrenciye yönelik en fazla çiçek metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “çiçek” metaforunu kullanma nedeni olarak “Ne kadar iyi bakarsan o kadar gelişir.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *fidan*, *hamur*, *değerli taş*, *tohum*, *müşteri*, *yolcu*, *kumaş*, *çivi* ve *salıncak* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Alıcı Öğrenci” temasına ilişkin görüşler tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19*“Alıcı Öğrenci” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Defter	“Defterin sayfaları her dersin bilgisi ile ayrı ayrı dolar. Bu şekilde öğrenciler çok fazla bilgi edinmiş olurlar.” “Defter boştur öğrenci okuldan aldıklarını oraya yazar ve ihtiyacı olduğunda yine oraya bakar.”
Tertemiz bir sayfa	“Bu temiz sayfaya ne yazılırsa onu öğrenir.”
Boş sayfa	“Öğrenci okuldaki bilgilerle boş sayfaları doldurur.”

Tablo 19’da belirtildiği gibi “Alıcı Öğrenci” teması altında üç adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde öğrencinin bilgiyi alan kişi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Velilerin öğrenciye yönelik en fazla “defter” metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “defter” metaforunu kullanma nedeni olarak “Defter boştur öğrenci okuldan aldıklarını oraya yazar ve ihtiyacı olduğunda yine oraya bakar.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *tertemiz bir sayfa* ve *boş sayfa* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Sevgi ve Desteğe İhtiyaç Duyan Öğrenci” temasına ilişkin görüşler tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20*“Sevgi ve Desteğe İhtiyaç Duyan Öğrenci” Teması*

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Melek	“Öğrencilerin tıpkı melekler gibi masum ve temiz kalbi vardır, kötülük yapamazlar.” “Savunmasız ve masumlardır.” “Bilerek bizleri hiç üzmezler.”
Kedi	“Sürekli ilgi ve sevgi isterler. Bunun sonucunda da mutlu olurlar.”
Yavru kuzu	“Kimsenin desteği olmadan ayakta duramazlar.”
Güneş ve yağmur	“Çocuklar öğrenince güneş gibi parlar, yapamazsa yağmur gibi yağar.”

Tablo 20’de belirtildiği gibi “Sevgi ve Desteğe İhtiyaç Duyan Öğrenci” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde velilerin öğrencileri sevgi ve desteğe ihtiyaç duyan kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Velilerin öğrenciye yönelik en fazla “melek” metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “melek” metaforunu kullanma nedeni olarak “Öğrencilerin tıpkı melekler gibi masum

ve temiz kalbi vardır, kötülük yapamazlar.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *kedî, yavru kuzu ve güneş/yağmur* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Kontrolü Zor Öğrenci” temasına ilişkin görüşleri tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

“Kontrolü Zor Öğrenci” Teması

<i>Metafor Adı</i>	<i>İfade Örnekleri</i>
Patlamaya hazır bomba	“Çünkü hangi durumda nasıl tepki vereceği belli olmaz. Anı anını tutmaz.” “En ufak bir olaya sinirleniyor. O durumda ne yapacağımızı bilmiyoruz.”
Serseri mayın	“Nerede patlayacağı, nerede, neye sinirleneceği belli değil.” “Geleceğe yönelik hiçbir amacı yok. Sadece günü geçiriyor.”
Deli fişek	“Her an ne yapacakları belli değildir.” “Önünü ardını hesap etmeden hareket eder.”
Vurdumduymaz	“Her şeyi oluruna bırakır, sanki hiçbir şeyle ilgilenmezler.”

Tablo 21’de belirtildiği gibi “Kontrolü Zor Öğrenci” teması altında dört adet metafor yer almaktadır. Veli ifadeleri incelendiğinde velilerin öğrencileri kontrol edilmesi zor kişi olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Velilerin öğrenciye yönelik en fazla “patlamaya hazır bomba” metaforunu kullandıkları görülmektedir. Örneğin “patlamaya hazır bomba” metaforunu kullanma nedeni olarak “En ufak bir olaya sinirleniyor. O durumda ne yapacağımızı bilmiyoruz.” açıklaması yapılmıştır. Bunun dışında *serseri mayın, deli fişek* ve *vurdumduymaz* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında velilerin öğrencileri daha çok desteğe, ilgiye ihtiyacı olan ve yönlendirilerek hayata hazırlanan bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrenciye yönelik olumlu metaforun daha fazla üretildiği görülmektedir. Öğrencilere yönelik patlamaya hazır bomba, serseri mayın vb. gibi metaforların kullanıldığı görülmekle birlikte bu oran diğer metaforlara göre daha düşüktür. Ortaokul öğrencilerinin ergenliğe daha yakın oldukları düşünüldüğünde velilerin bu metaforları kullanmaları olağan olarak görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul düzeyi kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci kavramına ilişkin metafor algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçlarına göre veliler okul kavramına ilişkin 33, okul müdürü kavramına ilişkin 22, öğretmen kavramına ilişkin 22 ve öğrenci kavramına ilişkin 21 metafor üretmişlerdir.

Veliler tarafından okul kavramı için en fazla *ev/yuva, hayat, aile, sosyalleşme alanı, bilgi yuvası* ve *pazar yeri* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Velilerin, okulu daha çok ailenin bir parçası ve hayatın öğrenildiği yer olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Okula yönelik metafor bulgularının diğer birçok çalışma ile örtüşmektedir. Özellikle *yuva, aile, ev* metaforlarının Mazlum ve Balcı (2018), Grady, Fisher ve Fraser (1996), Cemaloğlu, Sezgin, Şahin, ve Sönmez (2017), Tulunay Ateş (2016), Yüner ve Özdemir (2017), Özdemir (2012), Saban (2008), Çelebi (2020), çalışmalarıyla desteklendiği görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde okula yönelik olumsuz metaforların da bulunduğu görülmektedir. Okul; *baskı yeri, cehennem, tımarhane, toplama kampı, hapishane, sıkıcı, korku, sınav, üzgün, diploma fabrikası* (Balcı, 2011; Bülbül ve Toker Gökçe 2019; Cemaloğlu, Sezgin, Şahin, ve Sönmez, 2017; Elmas Aydın ve Demir, 2018; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Ogurlu, Öpengin, ve Hızlı, 2015; Özdemir, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013) gibi olumsuz bir bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Fakat bu çalışmada kaynaştırma öğrencisi velilerinin okula yönelik olumsuz bir metafor üretmedikleri görülmektedir. Buradan yola çıkılarak velilerin okullarından memnun olduğu ya da memnuniyetsizliklerini dile getirmek istemedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan velilerin okul hakkındaki düşünceleri genel olarak olumludur. Okula yönelik olumsuz gibi görünen “*bakımevi*” metaforunun velinin görüşü incelendiğinde öğrencinin okulda arkadaşlarıyla vakit geçirip sosyalleştiği etkinlik yaptığı yer olarak ifade edildiği görülmüştür. Bu nedenle metaforun tam olarak olumsuz bir ifade kullanmak amacına hizmet etmediği düşünülmektedir. Bu örneklerden yola çıkıldığında kavramlara metafor yüklemesi yaparken bunun içinin doldurulmasının önemli olduğu görülmektedir. Metaforun ne olduğuna bakılarak o kavrama yönelik olumlu – olumsuz yargısı yapılmadan önce neden bu metaforun kullanıldığının açıklanması önem arz etmektedir.

Veliler tarafından okul müdürü kavramı için en fazla “*baba*” ve “*yönetmen*” metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Okul müdürüne yönelik *baba, patron, kraliçe arı, beyin, gardiyan, muhtar, dede, kaya, yönetmen, anne* metaforlarının diğer birçok çalışma ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Aslan, Bilgili ve Kaya, 2018; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Korkmaz ve Çevik, 2018; Linn, Sherman ve Gill, 2007; Şahin ve Sabancı, 2018; Tüzel ve Kalyon Şahin, 2017; Yıldırım ve Uğur, 2011; Cerit, 2008).

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak okul müdürü için *kardeş, bina- nın ana kolonu, büyük çınar, mağaza müdürü, bina yöneticisi, görünmez, siyasi parti lideri* metaforlarının da üretildiği görülmüştür. Katılımcıların çoğunun okul müdürünü okulda her şeyin sorumlusu, çocukları seven ve onlarla ilgilenen, yönlendiren,

sorunlara çözüm bulan kişi olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buna tezat olarak bazı velilerin okul müdürü için “siyasi parti lideri, kaya, görünmez ve duvar” metaforlarını kullandığı görülmüştür. Belirtilen dört metafor ile velilerin müdür için olumsuz algıya sahip oldukları, okul müdürünün kendileri ile iş birliği yapmadığı ve görüşlerine değer vermediği anlaşılmaktadır. Benzer bir sonuç Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkartılmıştır. Adı geçen çalışmanın sonucuna göre müdür ve öğretmenler kaynaştırma öğrencisi velilerini paydaşları olarak görmediklerini belirtmektedirler. Fakat genel olarak katılımcıların müdür hakkında kullandıkları metaforlar için olumlu anlam yükledikleri görülmektedir. Katılımcıların müdüre saygı duydukları anlaşılmaktadır. Okullarında kaynaştırma öğrencisi olan ilkokul müdürleri ile yapılan çalışmada okul müdürleri, kaynaştırma öğrenci velileri ile veli bilgilendirmesi, okuldaki sosyal etkinliklerde velilere görev verme, veli ile iş birliği yapma, destek eğitimlere yönelik velilerin bilgilendirilmesi, öğrencinin BEP toplantılarına katılım sağlama (Menteşe, 2020) şeklinde veliler ile iletişimde bulunduğu belirtilmiştir. Lise müdürleri ile yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir (İra ve Ayan, 2016). Okul öncesinde görev yapan müdürlerle yapılan çalışmada okulda kaynaştırma öğrencilerinin velilerine yönelik farklı eğitim çalışmalarının yapıldığı belirtilmektedir (Yılmaz Bolat ve Ata, 2017). Bu araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencisi velileri ile iş birliğine açık oldukları görülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunun hafif zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci velileri olduğu göz önüne alındığında okul müdürlerinin kendileri ile iletişim halinde olduğu ve iş birliğine önem verdiği üretilen metaforların çoğunluğunun olumlu olmasından anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından öğretmen kavramı için en fazla *anne-baba-ane yarısı ve yol arkadaşı* metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların belirlediği metaforların diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Aslan, 2019; Tulunay Ateş, 2016; Aydeş ve Akın, 2016; Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez, 2017; Ogurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015; Şahin ve Sabancı, 2018; Sarıkaya, 2018; Ertürk, 2017). Katılımcılar öğretmene yönelik diğer çalışmalardan farklı olarak, *bakım evindeki gözetmen, şans, psikiyatrist uzman, mağaza temsilcisi, aşçı, eğitim koçu* metaforlarını da kullandıkları görülmüştür. Bu düşünce Aslan (2019) tarafından yapılmış olan velilerin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi adlı çalışmasının sonucu ile örtüşmektedir. Özçelik (2019) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretmenlerin BEP’lerin hazırlanmasında, öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanmasında ve problem davranışların çözülmesinde ailelerden destek aldıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde Aydın ve Sapsağlam’ın (2019) çalışmasında da öğretmenler öğrenme sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile iş birliği yaptıklarını

ifade etmişlerdir. Bu araştırmada yer alan katılımcıların da öğretmenler ile iş birliği içerisinde çalıştıkları ve öğretmenlere karşı olumlu bakış açısı geliştirdikleri üretilen metaforlardan anlaşılmaktadır.

Veliler tarafından öğrenci kavramı için en fazla *çiçek, fidan ve hamur* metaforlarının kullanıldığı görülmüştür. Öğrenciye yönelik *serseri mayın, deli fişek, vurdum-duymaz, melek, patlamaya hazır bomba, kedi, yavru kuzu, tertemiz bir sayfa, müşteri, yolcu ve güneş ve yağmur* metaforlarının diğer birçok çalışma ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir (Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez, 2017; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017; Çırak, 2014; Saban, 2009). Velilerin öğrenciler için en fazla kullandıkları çiçek, fidan metaforları ile öğrencinin daha çok gelişimine vurgu yaptıkları düşünülmektedir. Bu bulgu Sezgin, Koşar, Koşar ve Er (2017) tarafından yapılmış olan öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin araştırma ve Çırak (2014) tarafından yapılmış olan ortaokul öğretmenlerinin “öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algıları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Katılımcı velilerin öğrenciler için “fidan” metaforunu neden kullandıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; “öğrencileri zamanında sulayıp bakımını yapmaz isek ilerde verimsiz olurlar, öğrencilerin hayatı ve çok şeyi öğrenmesi lazım, Çünkü yeşerir, filiz verirler.” ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu ifadelerden yola çıkarak “fidan” metaforunun bu çalışmada öğrencinin gelişimine vurgu yaptığı düşünülmektedir. Aynı metafor Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez (2017) tarafından yapılan okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları çalışmasında *bakıma/korunmaya muhtaç* olarak kategorize edilmiştir. Öğrenci, okul müdürü tarafından bakıma/korunmaya muhtaç olarak algılanırken, veli tarafından gelişen birey olarak algılanmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma sürecinde sosyal anlamda ilerleme kaydettikleri (Duran Düşünür, 2018), kaynaştırma uygulamaları sürecinin normal gelişim gösteren öğrencilerin tutum, davranış ve öğrenmelerinde olumlu etkisinin olması (Sevim ve Atasoy, 2020) destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarının arttığına (Kale ve Demir, 2017) ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kaynaştırma öğrencisi velilerinin kendi çocuklarında ve sınıf arkadaşlarında belirtilen olumlu gelişmeleri gözlemledikleri ve bu sebeple öğrencilere yönelik çok fazla olumsuz metafor üretmedikleri anlaşılmaktadır.

Metaforlar kavramların basit ve net olarak ifade edilmesini sağlar. Örgüt içinde gözle görülemeyen problemlerin ortaya çıkarılabilmesi için iyi bir yardımcı yöntem olarak kullanılabilir. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan metaforlar kaynaştırma öğrencisi velilerinin sorun olarak gördüğü yerlerin tespit edilmesini sağlamaktadır. Örneğin okul müdürü için kullanılan kaya metaforu veli ile yeterince iş birliği yapılmadığının velinin görmezden geldiğinin bir göstergesidir. Bu metaforlardan yola

çıkılarak okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencisi velileri ile yapılan iş birliklerini geliştirmeleri önerilir. Bu amaçla velileri eğitim öğretim sürecine daha fazla dâhil etmeleri, okuldaki sosyal etkinliklere katılmalarını ve sorumluluk almalarını sağlanmalıdır. Öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi konusunda velileri belirli aralıklarla bilgilendirilmesi ve velilere psiko-sosyal destek hizmetlerinin artırılması önerilir.

Kaynakça

- Abosi, O. and Koay, L. T. (2008). Attaining development goals of children with disabilities: implications for inclusive education, *International Journal Of Special Education*, 23(3), 1-10.
- Akan, D., Yalçın, S., ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul Müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Akman, B., Mercan Uzun, E. ve Yazıcı, D., N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 96-114.
- Arıkan, P. (2019). *İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi (Keçiören İlçesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, O. (2019). Velilerin ‘Öğretmen’ kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 78-95.
- Aslan, O., Bilgili, A., ve Kaya, A. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi*, 1(1), 11-17.
- Aydeş, S., ve Akın, U. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/3, 20-39.
- Aydın, D. ve Sağsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kaynaştırma uygulamaların incelenmesi, EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Balcı, F. (2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors . *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(44), 51-70.

- Bağ, A. E. (2022). Anaokulu Velilerinin Covid-19 Sürecinde Covid-19 ve Okul Algısı: Metafor Çalışması, *International Journal of Trends and Developments in Education*, 1(1), 49-69.
- BM (2016). *General comment No. 4 – Article 24: Right to inclusive education*. CRP-D/C/GC/4. Retrieved from: <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx>
- Buldu, E., Özer, A. ve Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 618-642.
- Burke, W. W. (1992). Metaphors to consult by. *Group & Organization Management*, 17(3).
- Bülbül, T., ve Toker Gökçe, A. (2019). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi*, 16(2), 273-291.
- Can, E. (2011). İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumuna sunulan sözlü bildiri, (5-7 Mayıs 2011), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Can, İ. (2019). *Kaynaştırma Sınıflarında Öğrenim Gören Normal Gelişim Gösteren Çocukların Etkinlik Tercihleri İle Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Cemaloğlu, N., Sezgin, F., Şahin, F., ve Sönmez, E. (2017). Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim*, 79-101.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Creswell, J. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Çelikten, M. (2006). Eğitim sisteminde kullanılan kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269–283.
- Çelebi, F., C. (2020). Okul öncesi eğitimde öğrenci velilerinin okul kavramına ilişkin metaforik algıları, *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1).

- Çırak, S. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin “Öğrenci” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 221-236.
- Çobanoğlu, N., ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Doğan, D. (2014). Analysis of the school concept through the perspectives of candidate teachers via metaphors. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (70), 734-761.
- Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teachers in student- and teacher-centered contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 281-300.
- Elmas Aydın, S., ve Demir, E. (2018). 5. Sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 45-70.
- Erdem, F. (2010). Örgüt kültürünün kök metaforlarla keşfi: üniversite gerçekliği üzerine nitel bir araştırma. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10, 1-2 (10), 71-96.
- Erdem, E. ve Kaf, Ö. (2022). Velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (82), 480-494.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M. , Tarım, K. ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1601-1618.

- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “Öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Sivas ili örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Funkhouser, J. E., Gonzales, M. R., and Moles, O. C. (1997). Family Involvement in Children’s Education: Successful Local Approaches. An Idea Book. *Policy Studies Associates, Inc., Washington, DC*.
- Gencer, M. (2020). Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları, *Bahkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 23(44), 805-825.
- Grady, N. B., Fisher, D. L., and Fraser, B. J. (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 41-53.
- Guerrero, M., M. ve Villamil, O., S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning, *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Gül, S., O.ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar, *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- İra, N. ve Ayan, B. E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 145-160.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi, *TÜBAV*, 10(4), 47-57.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45- 50.
- Koohestani, F. M., Sabouri, N. B., Farrokh, P. and Dehbaneh, M., H. (2018). Toward the use of conceptual metaphors of “teacher” perceived by high-school students, *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 534-539.

- Korkmaz, M., ve Çevik, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 973-1002.
- Küçük Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Larson, W., Hostiuck, K., ve Johnson, J. (2011). *Using physiological metaphors to understand and lead organizations*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m41732>.
- Leblebici, D., N. (2008) Örgüt kuramının temelleri C.Ü. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9, (1), 111-129
- Linn, G., Sherman, R., and Gill, P. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91 (2), 161-171.
- Lukes, D. (2006). Metaphors in/of education. Presentation retrieved from <http://www.conceptualmetaphor.net>; <http://www.slideshare.net/bohemicus/metaphors-in-and-of-education>.
- Mazlum, A. A., ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-26.
- Midgley, W., Trimmer, K., and Davies, A. (2013). *Metaphors for, in and of Education Research*. Cambridge Scholars Publishing.
- MEB (2010). Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma, Yönetici, Öğretmen, Aile Kılavuzu, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği.
- Menteşe, M. (2020). *Okul Müdürlerinin Kaynaştırma Öğrenci Velilerine Yönelik Yapıtları Çalışmalar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.

- Morgan, G. (1983). More on Metaphor: Why we cannot control tropes in administrative science. *Administrative Science Quarterly*, 601-607.
- Nalçacı, A., ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1) , 239-258 .
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,46, 67-83.
- Özçelik, Z., M. (2019). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlere Göre Okul Değişliği: Karma Yöntem Araştırması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 98-110.
- Özdemir, S., ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Pemik, K. ve Deniz, L. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamlarına yönelik algıları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 76-89.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., and Taeschner, T. (2013). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7 (2), 145-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,7(2), 281-326 .
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Eğitim Dergisi*,3(2), 1-16.

- Sayın, A. (2017). *Velilerin görüşleri doğrultusunda öğretmen kavramı (metaforik bir çalışma)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Schuelka, M., J. (2018). Implementing inclusive education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf.
- Sevim, C. ve Atasoy, R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 215-239.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2272-2292.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611.
- Şahin, A., ve Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 1057-1082.
- Todor, I. (2017). Metaphors about teachers' role and didactic interactions in primary school, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.103>
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Tüzel, E., ve Kalyon Şahin, D. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(33), 501-522.
- Ünal, A., Yıldırım, A., ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Ünal, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.

- Uysal, H., ve Yorulmaz, A. (2020). İlkokul Birinci Sınıf Öğrenci Velilerinin “İlkokul” ve “Sınıf Öğretmeni” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Field Education*, 6 (1), 92-106.
- Weiland, C. (2016). Impacts of the Boston prekindergarten program on the school readiness of young children with special needs. *Developmental Psychology*, 52(11), 1763–1776.
- Yalçın, M. ve Enginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne İlişkin metaforik algılar, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, (2), 229-256.
- Yüner, B., ve Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041 - 1060.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N., ve Uğur, M. (2011). Öğrencilerim algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.
- Yılmaz Bolat, E. ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zlatic, T. (2014). Mixing metaphors in pharmacy education is a bad solution for students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(10).

Ortaokul Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Metaforik Algıları ve Farkındalıkları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şule EGÜZ¹, Latif GÖKALP²

1 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sule.eguz@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3633-8957.

2 Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Şefaati Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, latif.gokalp@yobu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0585-991X.

Gönderilme Tarihi: 28.04.2022 Kabul Tarihi: 05.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1110437

Öz

Çevre kirliliği küresel bir sorundur. Bu sorun hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde ortaktır ve uzun vadeli ciddi sonuçları nedeniyle insanların dikkatini çekmektedir. Çevre kirliliği ekosistemin istikrarına yaptığı olumsuz etkileri sebebiyle son yıllarda odak merkezi haline gelmiş ve bu nedenle geri dönüşüm her zamankinden çok daha fazla önem kazanmıştır. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin “geri dönüşüm” kavramına yönelik sahip oldukları metaforik algıları belirlemek ve “geri dönüşüme” ilişkin farkındalıklarını çizimler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman'daki bir ortaokulda öğrenim gören 116 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada heuristik (sezgisel) yaklaşım bağlamında yoğunluk örnekleme türü kullanılmıştır. Çalışma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen standartlaştırılmış formlar aracılığıyla toplanmış; elde edilen nitel veri kaynakları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin birbirinden farklı metaforik algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda 9 kategori geliştirilmiş, bu kategoriler arasında da en fazla “tabiat algısı olarak geri dönüşüm” kategorisinde metafor türetilmiştir. Geri dönüşüme bırakılan ürünler dikkate alındığında ise erkek öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kız öğrencilerden daha aktif kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: geri dönüşüm, farkındalık, ortaokul, metafor

Metaphorical Perceptions and Awareness of Secondary School Students About Recycling

Abstract

Environmental pollution is a global problem. This problem is common in both developed and developing countries and attracts people's attention because of its serious long-term consequences. Environmental pollution has become a focal point in recent years due to its negative effects on the stability of the ecosystem; recycling has become more important than ever before. This research aimed to determine the metaphorical perceptions of secondary school students about the concept of "recycling" and to reveal their awareness of "recycling" through drawings. For this purpose, phenomenology design, one of the qualitative research models, was used in the research. The study group of the research consisted of 116 eighth grade students attending a secondary school in Adıyaman in the 2021-2022 academic year. In the study, density sampling type was used in the context of the heuristic approach. Study data were collected through standardized forms developed by the researchers; the qualitative data sources obtained were analyzed by content analysis method. At the end of the research, it was determined that the students who made up the study group had different metaphorical perceptions from each other. In this context, 9 categories were developed, and the most metaphors were produced in the category of "recycling as a perception of nature" among these categories. When the products left for recycling are taken into consideration, it has been determined that male students use recycling bins more actively than female students.

Keywords: recycling, awareness, secondary school, metaphor

Giriş

Hızla artan nüfus ve kentleşme oranları ile birlikte yükselişe geçen atık üretimi, özellikle şehirlerde ve orta/düşük gelirli ülkelerde birçok soruna sebep olmaktadır. Nitekim etkili atık yönetiminin olmaması, özellikle toksik malzeme birikiminde, küresel boyutta sürdürülebilir planlamaların yapılamamasında ve depolama sahalarının korunması noktasında tehdit unsuru olabilmektedir. Dolayısıyla zamanla büyük sağlık ve çevre sorunları kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Bu bağlamda çevre kirliliğinin günümüzde insanlığın karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Bu küresel sorunu Hussain (1998); su, toprak veya hava gibi dünyanın doğal kaynak havuzuna, atmosfere ve ekolojik sağlığına uzun veya kısa vadede zarar vererek, canlıları ve onların yaşamlarını hem niceliksel hem de niteliksel olarak olumsuz yönde etkileyen bir olgu olarak tanımlamıştır. Çevre kirliliği, dünyanın canlı

ve cansız (fiziksel ve biyolojik) bileşenlerinin normal optimum çevresel süreçlerini olumsuz yönde etkileyecek şekilde ve ölçüde kontaminasyon ölçümünü (radyoaktif maddelerin bulaşımı) yansıtır (Kemp, 1998). Özellikle insan sağlığı üzerindeki etkilerinin kirlenmiş hava ve su veya gıda zinciri yoluyla olduğu bilinen çevre kirliliğinin ekonomik bir şekilde ortadan kaldırılması için bütünsel bir yaklaşıma odaklanarak bu acil küresel ihtiyacın bir an önce giderilmesi gerekmektedir. Çünkü dünya üzerinde kirliliğin sonuçları oldukça endişe verici boyutlara ulaşmıştır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2018) göre, kirlenmiş maddelere yüksek düzeyde maruz kalma sebebiyle, yılda 1,3 milyon insan hayatını kaybetmektedir (World Health Organization, 2018). Landrigan vd. (2019), kirliliğin dünya çapındaki tüm ölümlerin %16'sından sorumlu olduğunu ve yılda 9 milyon ölümün gerçekleştiğini, bu rakamın sıtma, tüberküloz ve AIDS'ten üç kat daha fazla olduğunu belgelemiştir; her dört kişiden birinin ölümüne çevre kirliliğinin sebep olduğunu da ifade etmişlerdir.

Çevre sorunlarının artması, eğitimcilerin çevre eğitimi çevre krizine karşı mücadelede önemli bir araç olarak görmelerine neden olmaktadır. Nitekim günlük okul yaşamında yer alan çevre eğitimi, öğrencilere karmaşık çevre sorunlarıyla bağlantı kurma ve çevre üzerinde harekete geçmek için olumlu tutum, bilgi ve motivasyon geliştirme fırsatları sağlar (Pizmony-Levy, 2011). Küresel ölçekte yaşanan ekolojik krizlerin yükünü ve eylemlerimizin neden olduğu sorunları çözme sorumluluğunu eninde sonunda gelecek kuşaklar taşıyacaktır. Bu nedenle, çocuklara insanlığın sebep olduğu eylemlerin sonuçlarını anlama bilgisinin verilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda Leeming ve Porter'ın (1997) da ifade ettiği gibi, çocuklar için çevre eğitimi (Atasoy, 2006) özellikle ilgi çekicidir. Çünkü öğrenmemeleri gereken zararlı çevresel davranışları oluşturma olasılıkları daha düşüktür ve çevreyi olumlu yönde etkileyebilecekleri daha uzun bir yaşam süresine sahiptirler. Ayrıca çocuklar, başkalarını çevreye karşı sorumlu bir şekilde hareket etmeye teşvik etme konusunda yüksek potansiyele sahiptirler. Bu anlamda Suk vd. (2016) de, çocukların kirliliğe yetişkinlerden çok daha fazla duyarlı olduklarını iddia etmiştir.

Eğitimin çevre sorunlarını anlama, koruma ve çözmedeki rolü 1970'den beri evrensel olarak kabul edilmektedir (Shobeiri, Omidvar ve Prahallada, 2006). Eğitim, bilgi ve tutumları değiştirerek çevresel sürdürülebilirliği artırmak için önerilen en yaygın stratejilerden biridir. Çocukları çevreye duyarlı vatandaşlar olarak davranmaya teşvik edecek olan olumlu tutumlar olduğundan, bu nedenle bu tutumları geliştiren eğitim de hayati önem taşımaktadır. Bu noktada geri dönüşüm eğitim kurumları için önemli bir konudur ve geri dönüşüm öğrencilerin çevreye karşı daha sorumlu olmayı öğrenmelerinin bir yoludur. Çevresel sürdürülebilirlik teorisini, geri dönüşüm davranışına dönüştürmek, sistematik bilgi ve eğitim araçlarının yardımı olmadan kolay

değildir. De Young (2000) da bilgi eksikliklerinin, çevresel davranış değişikliklerini açıkça engellediğini ileri sürmüştür. Bilginin yanı sıra bireylerin eyleme geçmeleri için çevresel konulara ilişkin muhakeme ve yargı becerileri geliştirilmelidir. Nitekim öğrencilerin gezegenimizin kaynaklarının sınırlı olduğunu anlamaları önemlidir. Bu sınırlılıktan hareketle doğal kaynakların korunmasında ve muhafazasında geri dönüşümün değerine ilişkin farkındalık yaratmada metaforlar önemli bir pozisyonadadır. Çünkü metaforlar, çevresel kaygıyı motive etmek için retorik olarak kullanılabilir.

Metafor, idrak etmeye çalıştığımız bir nesneyi ya da olguyu, farklı bir anlam alanına özgü olan kavramlar ağı ile zihinsel birtakım ilişkiler kurma yoluyla yeniden kavramlaştırılmamızı sağladığı gibi bu kavramı farklı yönlerden görmemizi de sağlar. Ayrıca daha önce göremediğimiz bazı durumlar hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmamıza yardımcı olur (Taylor, 1984). Metaforlar, soyut kavramları kavradığımız ve dünya hakkında davranış, etkileşim ve düşünme şeklinin ayrılmaz bir parçasını oluşturan soyut akıl yürütmenin gerçekleştirildiği ana mekanizmadır (Lakoff, 1993). Eğitimde metaforlar, kavramların ve söylemlerin test edilmesine izin vermektedir (Reid ve Scott, 2013). Geri dönüşüm; geleneksel atık bertarafı ihtiyacını azaltıp potansiyel olarak yararlı malzemelerin israfını önlemek, taze hammadde tüketimini, enerji kullanımını, hava kirliliğini (yakmadan kaynaklanan) ve su kirliliğini azaltmak için atık malzemeleri yeni ürünlere dönüştüren bir süreç olmasının yanında, birçok karmaşık ve soyut boyutlar içermesi nedeniyle anlamlandırılması zor bir kavramdır. İlgili alanyazın incelendiğinde geri dönüşüm kavramına yönelik metaforların tespiti için yapılan çalışmaların (Desrochers, 2005; Ehrenfeld, 2004; Kara ve Dönel-Akgül, 2021; Mahmud ve Osman, 2010; Mutlu, 2013) ve geri dönüşüme ilişkin farkındalıkları içeren çalışmaların (Altikolatsi, Karasmanaki, Parissi, ve Tsantopoulos, 2021; Clay, 2005; Dinçol-Özgür, 2020; Doğan, 2020; Gürer ve Sakız, 2018; Öztap ve Barta, 2019; Tasbirul Islam, Dias ve Huda, 2021) sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada, “geri dönüşüm” kavramına yönelik metaforik algılara ve farkındalıklara yer verilmiştir. Araştırma, ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik metaforik algılarını ve geri dönüşüm farkındalıklarını ortaya koyması; ilgili literatüre katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırma ortaokul öğrencilerinin “geri dönüşüm” kavramına yönelik, sahip oldukları metaforik algılarını belirlemek ve yaptıkları çizimler aracılığıyla farkındalıklarını çizimler aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada “öğrencilerin geri dönüşüm kavramına yönelik olarak kullandıkları metaforik algıları ve farkındalıkları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Dolayısıyla çalışmada öğrencilerden geri dönüşümü hem sözel metaforlarla anlatmaları hem de görsel verilen plastik şişeden kullanılabilir ne tür bir materyal üretebileceklerini resmetmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda araştırma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
- “Geri dönüşüm” kavramına yönelik olarak erkek ve kız öğrenciler tarafından ifade edilen metaforik algılar arasında kategoriler ve frekanslar açısından nasıl bir ilişki vardır?
- Öğrenciler, “geri dönüşüm” kavramına yönelik farkındalıklarını çizimlerine nasıl yansıtılmışlardır?

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubunun seçimi, veri toplama araçları ve veri analizi nitel araştırma metodolojisine göre yapılandırılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada belirlenen amaca yönelik olarak nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırmacının anlattığı olayları katılımcının deneyimlerine dayanarak anlamlandırmayı amaçlayan, kaynağını felsefe ve psikolojiden alan nitel bir araştırma yöntemidir. Amaç, bireyin deneyiminin özüne ulaşmaktır (Giorgia, 2009; Moustakas, 1994). Fenomenolojilere göre, insanların belirli olayları nasıl algıladıkları ve yorumladıkları konusunda genellikle bazı ortak noktalar vardır. Fenomenolojik tasarımdaki çalışmalar bu ortak noktalara odaklanır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Fenomenoloji deseni farkında olmakla birlikte yoğun ya da ayrıntılı olarak bir anlayış gerçekleştirilemeyen olgulara konsantre olmaktadır. Olgular, günlük yaşamda birçok şekilde karşımıza çıkar. Buna rağmen yabancı olmadığımız olguları tam olarak anladığımız da söylenemez. İşte tam anlamıyla bize yabancı olmamakla birlikte anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda olgu bilim önemli bir rol üstlenmektedir (Creswell, 2013; Titchen ve Hobson, 2005). Araştırma bu model doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ortaokulda öğrenimlerine devam eden 55'i (%47) erkek ve 61'i (%53) kız olmak üzere toplam 116 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin soyut işlemler döneminde olmaları sebebiyle toplumsal konulara olan ilgilerinin artması ve bu konularla ilgili sorumluluk alma isteği paralelinde soyut düşünme sağlayabilmeleri,

zihinden işlem yeteneklerini kullanabilmeleri, görelî kavramların anlaşılabilirliği ve doğru şekilde kullanılabilimleri ayrıca birleştirici ve tümevarımsal-tümdengelimsel düşünceyi bir arada kullanmalarının mümkün olmasından dolayı bu sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem seçimine gidilmiştir. Bu kapsamda olgunun bilgi yüklü durumlarını, yoğun bir şekilde fakat aşırıya kaçmadan açıklamak için heuristik yaklaşım bağlamında yoğunluk örnekleme türü kullanılmıştır. Nitel bir araştırmada kullanılan yoğunluk örnekleme, aşırı veya sıra dışı durumlardan ziyade, araştırılan olgunun en iyi veya en zengin bilgisini içeren örneklerini kapsamalıdır (Morgan ve Morgan, 2008).

Verilerin Toplanması

Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Başkanlığı'nın 24.03.2022 tarih ve E-39243114-770-67734 sayılı yazılarında bildirilen ve 21.03.2022 tarih ve 31/27 karar numaralı Etik Komisyonu Başvuru Değerlendirme sonucuna istinaden çalışma verileri, araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan standartlaştırılmış formlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere metafor ve geri dönüşüm konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme aşamasından sonra, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden "geri dönüşüm" kavramına yönelik olarak metaforik algı oluşturmaları bu doğrultuda sahip oldukları metaforları belirlemek ve gerekçelendirmek amacıyla her birinden, "geri dönüşüm.....benzer; çünkü....." yazılı olan formları yapılan bilgilendirme, şimdiye kadar aldıkları eğitim ve gündelik yaşam tecrübeleri paralelinde tamamlamaları istenmiştir. Bunun yanı sıra dağıtılan formda öğrencilerin geri dönüşüm farkındalıklarını ortaya çıkarmak için onlara "*Geri dönüşüm kutusuna bıraktığınız ürünler nelerdir?*" ve "*Plastik bir şeyi çöpe atmak yerine ondan yeni bir ürün yapıp kullanacak olsanız nasıl bir ürün tasarladınız? Tasarımınızı aşağıya çizebilirsiniz ya da yazılı olarak ifade edebilirsiniz.*" şeklinde iki tane daha soru yöneltilmiştir. Öğrencilere bu doğrultuda bir hafta süre verilmiştir. Bir haftalık verilen süre kapsamında öğrencilerin formda belirtilen yönergeleri düşünmeleri istenmiştir. Yazılı ifadeler ve çizimler sınıf ortamında öğretmenin belirlediği gün ve saat aralığında araştırmacıların gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda hem araştırmacılar hem de öğretmen, katılımcılara herhangi bir yönlendirici müdahalede bulunmamaya özen göstermişlerdir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin "geri dönüşüm"e ilişkin üretmiş oldukları metaforik algıları ve gerekçeleri ile tasarımları bu çalışmanın ana veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analiz Edilmesi

Formlardan elde edilen nitel veri kaynakları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde ise yapılan işlem, genel olarak birbirleriyle benzer özel-

lik taşıyan verileri belli tema ve kavramlar bünyesinde bir araya getirmek ve bütün bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleme yaparak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da öncelikle veriler kodlanarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İçerik analizinin uygulanması, birtakım aşamalar halinde gerçekleşmektedir (Bilgin, 2014). Bu çalışmada da geliştirilen metaforlar üç aşamada analiz edilmiştir;

1. *Kodlama ve ayıklama aşaması:* Katılımcıların formlarda belirttikleri metaforlar ve sebep cümleleri alfabetik olarak sıralanmıştır. Böylece öğrencilerin metaforik bir algıyı açıkça ifade edip edemedikleri kontrol edilmiştir. Yapılan kontroller sonunda metaforik bir algı çağrıştırmayan formlar ile boş bırakılan formlar (n=34) araştırma dışında tutulmuştur. Bu işlemde sonra 68 tane geçerli olan metaforik algı elde edilmiştir.

2. *Örnek metafor imgesi derleme aşaması:* Bu aşamada katılımcıların ürettikleri metaforlar, ‘metaforun konusu’, ‘kaynağı’, kaynak ve konu arasındaki ilişki bakımından incelenmiştir. Bu aşamadan sonra, her temayı betimleyecek şekilde formlardan “örnek metaforik algı ifadeleri” tespit edilmiş ve bu algıların derlenmesiyle bir “örnek metaforik algı çizelgesi” meydana getirilmiştir.

3. *Kategori geliştirme aşaması:* Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar ‘kaynak ve konu arasındaki ilişki’ göz önünde bulundurularak kategoriler geliştirilmiştir. Elde edilen örnek metaforik çizelgesine istinaden her metaforik algı, bu aşamada bir tema ile ilişkili olacak şekilde (örneğin; insani özellikler ve sağlık algısı olarak geri dönüşüm kavramı, eğitim-öğretim algısı olarak geri dönüşüm vb.) 9 farklı kategori oluşturulmuştur. Daha sonra ortaya çıkarılan kategoriler ve içerikleri eğitim alanında uzman iki araştırmacıya gönderilerek görüşleri alınmıştır. Bu aşamada iki alan uzmanına, önceden hazırlanmış 68 adet örnek algının yer aldığı bir liste ile yine önceden hazırlanmış 9 adet kategori isimlerinin bulunduğu çizelge verilmiş ve alan uzmanlardan 68 adet algının bulunduğu listeyi dikkate alarak örnek metaforik algıları ikinci listedeki 9 kategoriye (bütün algılar yerleştirilecek şekilde) eşleştirmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının gerçekleştirdiği eşleştirmeler araştırmacılar tarafından daha önce yapılan kategorilerle mukayese edilmiştir. Kıyaslamalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenmiş çalışmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, %95 oranında güvenilirlik elde edilmiştir. Araştırma verileri; metaforik algıların kodlanması ve ayıklaması, örnek metaforun derlenmesi, kategorilerin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve nihayetinde verilerin bilgisayar ortamına aktarılması şeklinde beş aşamada analiz edilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Verilerin Analiz Aşamaları



Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinden elde edilen 68 adet geri dönüşüme yönelik metaforik algılar ve çizimler sunulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin geri dönüşüm farkındalığını belirlemek için geri dönüşüm kutularına bıraktıkları ürünlere ait bilgilere değinilmiş, öğrencilerin geri dönüşüm kavramına yönelik olarak ifade ettikleri metaforik algılar ele alınmış, öğrencilerin oluşturduğu metaforlar kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen metafor kategorilerine yer verilmiştir. Ayrıca oluşturulmuş olan 9 kategori araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubunun cinsiyet değişkeni göz önüne alınarak mukayese edilmiştir. Son olarak öğrencilerden istenilen “yeni ürün tasarımı” örnekleri dikkate alınarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Geri Dönüşüm Kutusuna Bırakılan Ürünler

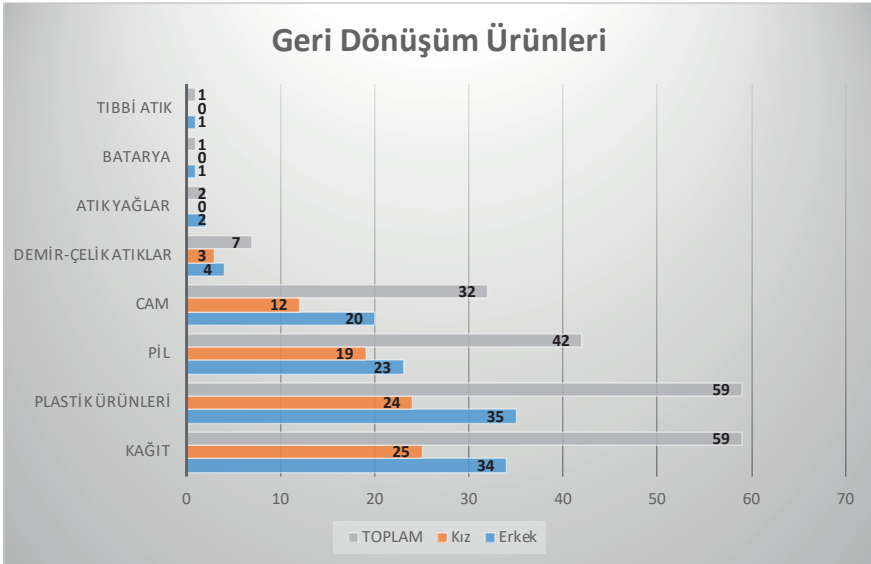
Çalışma kapsamında geri dönüşüme bırakılan ürünleri tespit etmek için öğrencilere “*Geri dönüşüm kutusuna bıraktığınız ürünler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan 116 öğrenciden, 33’ü kız ve 37’si erkek olmak üzere toplam 70 öğrenci bu soruyu yanıtlamıştır. Bu sayı toplam araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %60,34’üne denk gelmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin geri dönüşüm kutularına pil, kâğıt, plastik ürünler, cam, batarya, atık yağlar, demir-çelik ürünleri ve tıbbi atıklar bıraktıkları tespit edilmiştir. Bunların içerisinde ise öğrenciler en fazla kâğıt (f=59; 34e, 25k) ve plastik ürünlerini (f=59; 35e, 24k) geri dönüşüm kutularına bıraktıkları saptanmıştır. Dolayısıyla geri dönüşüm kutularına kâğıt bırakan öğrencilerin birçoğunun aynı zamanda plastik ürünlerini de bıraktıkları ifade edilebilir. İkinci sırada pil (f=42; 23e, 19k); üçüncü sırada ise cam ürünlerinin (f=32; 20e 12k) geri dönüşüm kutularına bırakıldığı elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Ayrıca batarya (f=1; ÖE31), tıbbi atık (f=1; ÖE42) ve atık yağların sade-

ce erkek öğrenciler tarafından geri dönüşüme bırakıldığı belirlenmiştir. Yine toplam 7 öğrencinin de (4e, 3k) demir-çelik ürünlerini geri dönüşüm kutularına bıraktıkları yazdıklarından tespit edilmiştir.

Genel olarak geri dönüşüme bırakılan ürünler dikkate alındığında erkek öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kız öğrencilerden daha aktif kullandıkları görülmektedir. Ancak gerek tıbbi atıklar gerekse atık yağlar olsun çevre kirliliği için çok önem arz eden ürünler olmasına rağmen bunların sadece birer öğrenci tarafından dile getirilmesi klişeleşmiş ürünler dışında diğer ürünlerin geri dönüşüm kutularına bırakılmadığının bir göstergesidir. Öğrenciler tarafından geri dönüşüm kutularına bırakılan ürünlere ait veriler aşağıda şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2

Geri Dönüşüm Kutularına Bırakılan Ürünler



Öğrencilerin “Geri Dönüşüm” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Araştırmaya katılan öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforik algılar incelendiğinde 68 adet farklı metaforik algının geliştirilmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların en fazla ürettikleri metafor ağaç 12 (f= 5e, 7k) ve dünya 7 (f= 1e, 6k) olduğu belirlenmiştir. Bazı metaforik algıların yalnızca kız öğrenciler (çanta, çeviri programı, gözlük, hayat kurtarma, iyilik, kalem, kalp, kitap, keşif, maske, makine, nefes, nimet, perde, para, saat, soru, transfer,

tasarruf, tekrar yaşamak, telefon şarjı, zaman) bazı metaforik algıların ise yalnızca erkek öğrenciler tarafından (araba, yapraklar, bumerang, besin zinciri, bitki, bahar mevsimi, çiçek, davul, doktor, güzel gelecek, hayat döngüsü, hastane yatağı, hayvan, hava, icat, kuş yuvası, mevsim, oksijen, okul, oyuncak, plastik top, rüzgâr paneli, su döngüsü, tarla, tahta, tavuk, tekerlek, telefon, temizlik, tohum, yeni hayat, yenilenen enerji) üretildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına yönelik ürettikleri metaforların kaynağını; somut, soyut, canlı, cansız varlık ve nesnelere oluşturmuştur (Tablo 1).

Tablo 1*Öğrencilerin Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforik Algılar*

Metaforik Algı Kodu	Metafor Adı	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci Sayısı (f, %)		Metaforik Algı Kodu	Metafor Adı	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci Sayısı (f, %)	
			f	%				f	%
1	Ağaç	5e 7k	12	10,34	35	Maske	3k	3	2,58
2	Araba	1e	1	0,86	36	Makine	1k	1	0,86
3	Yapraklar	1e	1	0,86	37	Mevsim	1e	1	0,86
4	Bilgi	1e 1k	2	1,72	38	Nefes	1k	1	0,86
5	Bumerang	2e	2	1,72	39	Nimet	1k	1	0,86
6	Besin zinciri	1e	1	0,86	40	Oksijen	1e	1	0,86
7	Bitki	1e	1	0,86	41	Okul	1e	1	0,86
8	Bahar mevsimi	1e	1	0,86	42	Oyuncak	1e	1	0,86
9	Çevre	1e 1k	2	1,72	43	Perde	1k	1	0,86
10	Çanta	1k	1	0,86	44	Para	1k	1	0,86
11	Çeviri programı	1k	1	0,86	45	Plastik top	1e	1	0,86
12	Çiçek	1e	1	0,86	46	Rüzgâr paneli	1e	1	0,86
13	Davul	1e	1	0,86	47	Su	2e 1k	3	2,58
14	Doktor	1e	1	0,86	48	Su döngüsü	2e	2	1,72

15	Dünya	1e 6k	7	6,03	49	Saat	2k	2	1,72
16	Gözlük	1k	1	0,86	50	Soru	1k	1	0,86
17	Güneş	1e 1k	2	1,72	51	Transfer	2k	2	1,72
18	Güzel gelecek	1e	1	0,86	52	Tamirci	1e 1k	2	1,72
19	Hayat kurtarma	2k	2	1,72	53	Tarla	1e	1	0,86
20	Hayat döngüsü	1e	1	0,86	54	Tahta	1e	1	0,86
21	Hastane yatağı	1e	1	0,86	55	Tasarruf	1k	1	0,86
22	Hayvan	1e	1	0,86	56	Tavuk	2e	2	1,72
23	Hava	1e	1	0,86	57	Tekerlek	1e	1	0,86
24	Hayaller	1k	1	0,86	58	Tekrar yaşamak	1k	1	0,86
25	İnsan	1e 2k	3	2,58	59	Telefon	1e	1	0,86
26	İcat	1e	1	0,86	60	Telefon şarjı	3k	3	2,58
27	İyilik	1k	1	0,86	61	Temizlik	1e	1	0,86
28	İhtiyaçlar	1e 2k	3	2,58	62	Toprak	1e 1k	2	1,72
29	Kâğıt	3e 3k	6	5,17	63	Tohum	1e	1	0,86
30	Kalem	1k	1	0,86	64	Yenilenme	1e 2k	3	2,58
31	Kalp	1k	1	0,86	65	Yenilik	1e 2k	3	2,58
32	Kitap	1k	1	0,86	66	Yeni hayat	1e	1	0,86
33	Kuş yuvası	1e	1	0,86	67	Yenilenen enerji	1e	1	0,86
34	Keşif	2k	2	1,72	68	Zaman	1k	1	0,86
Toplam:							E. 55, K. 61	116	100

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

“Geri Dönüşüm” Kavramına Yönelik Üretilen Metafor Kategorileri

Geri dönüşüm kavramına yönelik öğrencilerin ürettikleri metaforik algılardan hareketle dokuz farklı kategori geliştirilmiştir. Bunlar; insani özellikler ve sağlık algısı olarak geri dönüşüm, devinim algısı olarak geri dönüşüm, eğitim öğretim algısı olarak geri dönüşüm, tabiat algısı olarak geri dönüşüm, araç-gereç algısı olarak geri dönüşüm, hayvan figürü kapsamındaki özelliklerin algısı olarak geri dönüşüm, umut ve maneviyat algısı olarak geri dönüşüm, yenilik algısı olarak geri dönüşüm kavramı ve ekonomi algısı olarak geri dönüşüm kategorileridir.

İnsani özellikler ve sağlık algısı olarak geri dönüşüm

İnsani özellikler ve sağlık algısı kategorisinde 19 (6e, 13k) katılımcı (%16,37) toplam 11 (%16,17) metaforik algı geliştirmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar şunlardır: insan (f= 3), ihtiyaçlar (f= 3), maske (f= 3), hayat kurtarma (f= 2), tamirci (f= 2), doktor (f= 1), hayaller (f= 1), hastane yatağı (f= 1), kalp (f= 1), nefes (f= 1), temizlik (f= 1) olarak sıralanmaktadır. Bu kategoriye ilişkin detaylar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

İnsani Özellikler ve Sağlık Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı

Zihinsel imge Kodu	İnsani Özellikler ve Sağlık Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
25	İnsan	1e 2k	3	2,58
28	İhtiyaçlar	1e 2k	3	2,58
35	Maske	3k	3	2,58
19	Hayat kurtarma	2k	2	1,72
52	Tamirci	1e 1k	2	1,72
14	Doktor	1e	1	0,86
24	Hayaller	1k	1	0,86
21	Hastane yatağı	1e	1	0,86
31	Kalp	1k	1	0,86
38	Nefes	1k	1	0,86
61	Temizlik	1e	1	0,86
Toplam:		6e, 13k	19	16,37

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde bu kategoride bulunan 11 metafordan 5’ini (hayaller, hayat kurtarma, kalp, maske, nefes) kız öğrencilerin, 3 metaforu ise (doktor, hastane yatağı, temizlik) yalnızca erkek öğrencilerin geliştirdiği tespit edilmiştir. Geriye kalan 3 metaforik algının da (insan, ihtiyaçlar, tamirci) hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından üretildiği belirlenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin olarak öğrenciler “geri dönüşümü” insana ve insanın yapabileceği mesleklere ya da bir organa benzeterek yaşamın ya da hayatın devamlılığına

ve önemine bir anlamda dikkat çekmeye çalışmışlardır. Nitekim doktorluk mesleğini icra eden insanlar hastalarının yaşamında önemli yere sahip olup sağlıklı yaşamalarında etkili olmaktadır. Yine tamirciler de bozuk olan nesnelere, araç ve gereçlerin onarılmasında büyük pay sahibi olabilmekte ve bu ürünlerin uzun süre kullanılmasında etkili rol oynamaktadır. Ayrıca bu kategori altında öğrencilerin özellikle maske, temizlik, hayat kurtarma, doktor gibi metaforlara yoğunlaşmaları ise Covid-19 pandemisinin oluşturduğu etkiyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bu kategorideki ifadeleri aşağıdaki cümlelerle örneklendirilmiştir:

“Geri dönüşüm doktorlara benzer, çünkü doktorlar çeşitli tedavi yöntemleri kullanarak insanların hayatını nasıl kurtarıyorsa geri dönüşüm sayesinde de doğada yaşayan her türlü canlının hayatı kurtarılabilir ve daha güzel bir çevre oluşturulabilir.” (ÖE3)

“Geri dönüşüm maskeye benzer, çünkü maske taktıkça sağlığımızı nasıl koruyorsak geri dönüşüm yaptıkça da sağlığımızı korumuş oluruz.” (ÖK5)

“Geri dönüşüm tamirciye benzer, çünkü tamirci işe yaramayacak şeyleri işe yarar hale getirip bize tekrar kazandırır.” (ÖE14)

“Geri dönüşüm insana benzer, çünkü insanlar hayatları boyunca sürekli yenilenir geri dönüşüm sayesinde de atık ürünler yenilenerek tekrar hizmete sunulur.” (ÖK9)

“Geri dönüşüm nefese benzer, çünkü bir hasta vefat edecekken doktorların müdahalesi ile hayata döner ve nefes alır, biz o doktorlarımız geri dönüşüm ise nefes.” (ÖK23)

Devinim algısı olarak geri dönüşüm

Geri dönüşüm kavramını “devinim algısı” olarak ileri süren öğrencilerin ifadelerinin bulunduğu bu kategori; 14 (9e, 5k) katılımcı (%12,06) ve 11 algı (%16,17) ile temsil edilmektedir. Bu kategoride dikkat çeken imgeler şunlardır: su döngüsü (f= 2), saat (f= 2), transfer’dir (f= 2). Detayları içeren veriler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3*Devinim Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı*

Zihinsel imge Kodu	Devinim Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
48	Su döngüsü	2e	2	1,72
49	Saat	2k	2	1,72
51	Transfer	2k	2	1,72
6	Besin zinciri	1e	1	0,86
8	Bahar mevsimi	1e	1	0,86
20	Hayat döngüsü	1e	1	0,86
37	Mevsim	1e	1	0,86
46	Rüzgâr paneli	1e	1	0,86
57	Tekerlek	1e	1	0,86
67	Yenilenen enerji	1e	1	0,86
68	Zaman	1k	1	0,86
Toplam		9e, 5k	14	12,06

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

Bu kategori kapsamında Tablo 3'te yer alan toplam 11 metaforik algıdan; saat, transfer ve zaman metaforlarının kız öğrenciler tarafından diğer metaforların ise erkek öğrenciler tarafından üretildikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla bu kategoride erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla metafor ürettikleri görülmüştür. Su döngüsü, saat ve transfer metaforları 2'şer öğrenci tarafından diğer algılar ise 1'er öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride üretilen metaforik algılar incelendiğinde daha çok soyut kavramların öne çıktığı görülebilir. Öğrenciler ürettikleri bu metaforlara durağanlıktan ziyade bir hareketlik ya da süreç misyonunu yüklemişlerdir. Ayrıca üretilen bu metaforik algıların bir döngüden ibaret olması nedeniyle öğrencilerin doğadaki denge unsurunu dikkate aldıkları şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir. Öğrencilerin bu kategoride üretmiş oldukları bazı metaforik algı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Geri dönüşüm su döngüsüne benzer; çünkü nasıl ki su buharı yeryüzünden atmosferin üst katlarına çıkarak bulutları oluşturup tekrar yeryüzüne çeşitli yağışlar halinde dönüyorsa, geri dönüşüm sayesinde de ürünler farklı bir şekilde bize geri döner.” (ÖE31)

“Geri dönüşüm saate benzer, çünkü saatler geçtikçe yeni bir gün gelir. Geri dönüşümde de ürünler yeni bir şey olup bize geri döner.” (ÖK17)

“Geri dönüşüm rüzgâr paneline benzer, çünkü rüzgâr panelleri de dönüp yine aynı başladığı yere geliyor. Bu döngü böyle devam ediyor.” (ÖE43)

“Geri dönüşüm transfere benzer, çünkü ürünlerde belirli yenilikler olur.” (ÖK21)

Eğitim öğretim algısı olarak geri dönüşüm

Geri dönüşüm kavramını “eğitim öğretim algısı” olarak ifade eden öğrencileri bu kategoride 15 (6e, 9k) katılımcı (% 12,93) ve 9 metafor (% 13,23) temsil etmektedir. Bu kategoride dikkat çeken metaforlar ise kâğıt (f= 6) ve bilgi (f= 2) olmuştur. Verileri içeren ayrıntılar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Eğitim Öğretim Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı

Zihinsel imge Kodu	Eğitim Öğretim Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
29	Kâğıt	3e 3k	6	5,17
4	Bilgi	1e 1k	2	1,72
10	Çanta	1k	1	0,86
11	Çeviri programı	1k	1	0,86
30	Kalem	1k	1	0,86
32	Kitap	1k	1	0,86
41	Okul	1e	1	0,86
50	Soru	1k	1	0,86
54	Tahta	1e	1	0,86
Toplam		6e, 9k	15	12,93

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

“Eğitim öğretim algısı olarak geri dönüşüm” kategorisinde bulunan metaforik algılar analiz edildiğinde, toplam 9 metafor arasından hem kız hem de erkek öğrenciler tarafından en çok üretilen algı kâğıt (f= 3e, 3k) olmuştur. Yine bilgi (f= 1e, 1k) metaforu da hem erkek hem de kız öğrenci tarafından üretilen bir diğer algı olmuştur. Bu kategoride kız öğrenciler daha çok (f= 9) metafor üretmişlerdir. Kâğıt ve bilgi metaforik algıları dışında diğer metaforların ya erkek (tahta, okul) ya da kız (çanta,

çeviri programı, kalem, kitap, soru) öğrenciler tarafından geliştirildikleri belirlenmiştir. Bu kategori altındaki metaforik algılar incelendiğinde daha çok somut nesne veya araç gereçlerin üretilen metaforlara egemen olduğu ifade edilebilir. Eğitim ve öğretim aracılığı ile kazanılmış bilgi, beceri ve tutumlar bireylerin ait olma gibi farkındalıklarını artırıp, kişiliğini geliştirip onu daha değerli kılmaktadır. Dolayısıyla bu kategori altında birçok metaforun üretilmiş olması eğitim öğretim özelinde geri dönüşüme de verilen önemi ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu kategori altında üretmiş oldukları bazı metaforik algı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Geri dönüşüm kâğıda benzer, çünkü geçmişte kültürel gelişme için kâğıt ne kadar önemliyse bugün de geri dönüşüm insanlık için o kadar önemlidir.” (ÖK36)

“Geri dönüşüm bilgiye benzer, çünkü insanın yaşadığı sürece yeni bilgiler edindiği gibi geri dönüşüm ile de yeni ürünler edinir.” (ÖE42)

“Geri dönüşüm sorulara benzer çünkü sorular eğitim öğretim hayatımızdaki sınavlarda nasıl ki sürekli yenilenip karşımıza çıkıyorsa geri dönüşüm sayesinde de eşyalar da aynı şekilde yenilenir.” (ÖK60)

“Geri dönüşüm okula benzer, çünkü her yıl bazı öğrenciler okula başlar bazıları ise mezun olup gider. Geri dönüşüm de öyledir. Bazı ürünler gider yerine yenileri gelir.” (ÖE68)

Tabiat algısı olarak geri dönüşüm

Geri dönüşüm kavramını “tabiat algısı” olarak ileri süren öğrenci ifadelerinin bulunduğu bu kategoriyi, 18 erkek ve 17 kız öğrenci toplam 35 katılımcı (%30,17) ve 13 metaforik algı (%19,11) temsil etmektedir. Bu kategori, katılımcı sayısının en fazla olduğu ve en çok metaforik algı üretilen kategori olarak gösterilebilir. Bu kategoride çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, geri dönüşüm kavramına ilişkin olarak en fazla, ağaç (f= 12), dünya (f= 7) ve su (f= 3) metaforlarını (Tablo 5) üretmişlerdir.

Tablo 5*Tabiat Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı*

Zihinsel imge Kodu	Tabiat Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
1	Ağaç	5e 7k	12	10,34
15	Dünya	1e 6k	7	6,03
47	Su	2e 1k	3	2,58
9	Çevre	1e 1k	2	1,72
17	Güneş	1e 1k	2	1,72
62	Toprak	1e 1k	2	1,72
3	Yapraklar	1e	1	0,86
7	Bitki	1e	1	0,86
12	Çiçek	1e	1	0,86
23	Hava	1e	1	0,86
40	Oksijen	1e	1	0,86
53	Tarla	1e	1	0,86
63	Tohum	1e	1	0,86
Toplam		18e, 17k	35	30,17

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar tarafından en fazla ağaç ($f=12$) metaforunun üretildiği tespit edilmiştir (5e, 7k). Yine dünya ($f=7$) algısı da en fazla üretilen bir diğer algı olmuştur (1e, 6k). Bu kategoride üretilen metaforlar incelendiğinde yalnızca erkek öğrenciler tarafından üretilen metaforlar bulunmasına rağmen kız öğrencilerin tek olarak yer aldıkları bir metaforik algı bulunmamaktadır. Tabiat algısı olarak geri dönüşüm kategorisi genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin geri dönüşüm kavramının doğrudan tabiatla ilişkili olduğunun farkında oldukları öne sürülebilir. İnsanlar için hayati önem arz eden doğa ne yazık ki günümüzde, insanlardan hak ettiği değeri görmemektedir. Ancak çevrenin yaşanılmaz hale getirilmesinde başrol oynayan insanlığa rağmen doğa tüm canlılara karşı cömertliğini devam ettirmektedir. Öğrencilerin bu durumun farkında oldukları ve bu farkındalıklarını metaforik algılarına da yansıttıkları görülmüştür. Öğrencilerin üretmiş oldukları metaforik algılara yönelik ifadelerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Geri dönüşüm ağaca benzer, çünkü biz ağacı dikeriz gelecekte bize meyve olarak geri döner. Geri dönüşüm de öyledir.” (ÖK1)

“Geri dönüşüm ağaca benzer, çünkü biz ağacı budadıkça nasıl ki tekrar güür bir şekilde yeşeriyorsa geri dönüşüm ile ürünler yeniden başka bir şekilde karşımıza çıkar. (ÖE39)

“Geri dönüşüm ağaca benzer, çünkü ağaçlar dört mevsim sonunda tekrar çiçek açarak güzelliklere bürünür, geri dönüşüm sayesinde kullanılmış kâğıtlar kitap olup tekrar karşımıza çıkar. (ÖK24)

“Geri dönüşüm tohuma benzer, çünkü onu ekeriz ve o bize geri döner.” (ÖE70)

“Geri dönüşüm güneşe benzer, çünkü sürekli yeniler ve tükenmez.” (ÖE81)

Araç-gereç algısı olarak geri dönüşüm

Geri dönüşüm kavramını “araç-gereç algısı” olarak ileri süren öğrencilerin ifadelerinin bulunduğu bu kategoride öğrencilerin 13’ü (%11,20) 10 metaforik algı (%14,70) üretmişlerdir. Bu kategoride katılımcılar geri dönüşüm kavramına ilişkin olarak bumerang (f= 2), telefon şarjı (f= 3), araba (f= 1), gözlük (f= 1), davul (f= 1) gibi metaforlar geliştirmişlerdir (Tablo 6).

Tablo 6

Araç-Gereç Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı

Zihinsel imge Kodu	Araç-Gereç Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
60	Telefon şarjı	3k	3	2,58
5	Bumerang	2e	2	1,72
2	Araba	1e	1	0,86
13	Davul	1e	1	0,86
16	Gözlük	1k	1	0,86
36	Makine	1k	1	0,86
42	Oyuncak	1e	1	0,86
43	Perde	1k	1	0,86
45	Plastik top	1e	1	0,86
59	Telefon	1e	1	0,86
Toplam		7e, 6k	13	11,20

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde bu kategoride en fazla telefon şarjı (f= 3) metaforik algısı üretilmiştir. Bu algı 3 kız öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Yine bumerang (f= 2) algısı da telefon şarjı algısından sonra en çok geliştirilen metafor olmuştur (f= 2e). Davul, oyuncak, plastik top ve telefon gibi metaforlar erkek öğrenciler tarafından 1'er kez; gözlük, makine ve perde gibi metaforlar da 1'er kız öğrenci tarafından üretilmişlerdir. Burada dikkati çeken nokta ise bu kategori altında kız ve erkek öğrencilerin ortak üretmiş olduğu bir metaforun olmayışıdır. Bu kategoriye yönelik olarak öğrenciler, geri dönüşüm kavramını hayatı kolaylaştıran çeşitli araç gereçlere benzeterek tanımlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin bu kategori altında üretmiş oldukları metaforik algılara yönelik bazı ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

“Geri dönüşüm bumeranga benzer, çünkü biz onu atarız o tekrar bize döner.”
(ÖE33)

“Geri dönüşüm gözlüğe benzer, çünkü gözlük sayesinde dünyayı daha net gördüğümüz gibi geri dönüşüm sayesinde de daha güzel bir çevre görürüz.”
(ÖK42)

“Geri dönüşüm plastik topa benzer, çünkü plastik topu atarız ve tekrar bize geri döner.”
(ÖE51)

“Geri dönüşüm bir telefon şarjına benzer, çünkü düzensiz kullanınca çabuk biter ama düzenli kullanırsak bize daha faydalı olur.”
(ÖK54)

Hayvan figürü kapsamındaki özelliklerin algısı olarak geri dönüşüm

Hayvan figürü kapsamındaki özelliklerin algısı kategorisinde 4 (4e) katılımcı (% 3,44) toplam 3 (% 4,41) metaforik algı geliştirmiştir. Bu kategoride katılımcılar geri dönüşüm kavramına ilişkin tavuk (f= 2), hayvan (f= 1) ve kuş yuvası (f= 1) metaforlarını geliştirmişlerdir. Verilere ilişkin ayrıntılar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Hayvan ve Hayvani Nitelikler Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı

Zihinsel imge Kodu	Hayvan Figürü Kapsamındaki Özelliklerin Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
56	Tavuk	2e	2	1,72
22	Hayvan	1e	1	0,86
33	Kuş yuvası	1e	1	0,86
Toplam		4e	4	3,44

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

“Hayvan figürü kapsamındaki özelliklerin algısı olarak geri dönüşüm” kategorisi altında bulunan metaforik algılar analiz edildiğinde; tavuk algısının 2, kuş yuvası ve hayvan algılarının ise 1 erkek öğrenci tarafından üretilmiş olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride de kız öğrencilerin üretmiş oldukları herhangi bir metafor bulunmamaktadır. Yaşamın devam edebilmesi için doğal döngülerin gerçekleşmesi önemlidir. Hayvanlar da doğal döngülerin önem arz eden parçaları arasında yer aldıkları için yaşamın vazgeçilmez unsurları olarak gösterilebilir. Öğrencilerin de bu kategori altında metaforlar üretmeleri aslında hayattaki denge ve döngü unsurları üzerine farkındalıklarının gelişmiş olduğunun bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu kategorideki ifadeleri aşağıdaki cümlelerle örneklendirilmiştir:

“Geri dönüşüm hayvanlara benzer, çünkü hayvanlar yaşadığı sürece doğadaki ot ve benzeri bitkilerden beslenerek hayatını sürdürür ölünce ise toprağa karışarak bitki ve otları besler bu döngü böyle devam eder. Geri dönüşümde de bir döngü söz konusudur.” (ÖE11)

“Geri dönüşüm kuş yuvasına benzer, çünkü kuş yuvası bir kuş için ne kadar önemliyse geri dönüşüm de insan başta olmak üzere tüm doğa için o kadar önemlidir.” (ÖE91)

Umut ve maneviyat algısı olarak geri dönüşüm

Geri dönüşüm kavramını “*umut ve maneviyat algısı*” olarak gösteren öğrenci ifadelerinin bulunduğu bu kategoriyi, 5 katılımcı (%4,31) toplam 5 metaforik algı (%7,35) ile betimlemiştir. Bu kategoride birer katılımcının geri dönüşüm kavramına ilişkin olarak güzel gelecek, iyilik, nimet, tekrar yaşamak ve yeni hayat algılarını ürettikleri görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8

Umut ve Maneviyat Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı

Zihinsel imge Kodu	Umut ve Maneviyat Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
18	Güzel gelecek	1e	1	0,86
27	İyilik	1k	1	0,86
39	Nimet	1k	1	0,86
58	Tekrar yaşamak	1k	1	0,86
66	Yeni hayat	1e	1	0,86
Toplam		2e, 3k	5	4,31

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde algıların 2 erkek ve 3 kız öğrenci tarafından üretilmiş oldukları, güzel gelecek ve yeni hayat metaforik algılarının erkek öğrenciler tarafından; iyilik, nimet ve tekrar yaşamak algılarının ise kız öğrenciler tarafından geliştirildiği görülmüştür. Ayrıca bu kategoride her bir metafor farklı bir öğrenci tarafından üretilmiştir. Umut; hayatta bir şeyin arzusu, bu durumun bir beklenti ile yan yana olması, kısacası arzu edilen bir şeyin beklentisi içinde olmayı ifade etmektedir. Genel olarak umudun, hayata şekil verdiği ve anlam kazandırdığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin bu kategoride metaforik algılar üretmeleri güzel bir çevre beklentisi içinde olduklarını ve bu anlamda umutlarını yitirmediklerini göstermeleri bakımından önemlidir. Öğrencilerin bu kategoride üretmiş oldukları metaforik algılara yönelik bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Geri dönüşüm nimete benzer, çünkü hayatımızın birçok alanına dokunur.”
(KÖ18)

“Geri dönüşüm yeni hayata benzer, çünkü yeni hayatta önceki yaşanmışlıkların aksine bambaşka durumlar oluyorsa geri dönüşüm ile de çok farklı ürünler ortaya çıkabiliyor.” **(ÖE41)**

“Geri dönüşüm iyiliğe benzer, çünkü iyilik muhakkak bir şekilde bize geri döner. Geri dönüşüm de öyledir.” **(ÖK79)**

Yenilik algısı olarak geri dönüşüm

Geri dönüşüm kavramını “yenilik algısı” olarak ifade eden öğrencilerin bulunduğu bu kategoriyi 9 katılımcı (%7,75) ve 4 metaforik algı (%5,88) temsil etmektedir.

Bu kategoride katılımcılar geri dönüşüm kavramına ilişkin olarak icat, keşif, yenilenme ve yenilik metaforlarını üretmişlerdir. Ayrıntılar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Yenilik Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı

Zihinsel imge Kodu	Yenilik Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
64	Yenilenme	1e 2k	3	2,58
65	Yenilik	1e 2k	3	2,58
34	Keşif	2k	2	1,72
26	İcat	1e	1	0,86
Toplam		3e, 6k	9	7,75

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

“Yenilik algısı olarak geri dönüşüm kavramı” kategorisi altında bulunan metaforik algılar incelendiğinde; algıların 3’ü erkek ve 6’sı kız öğrenci tarafından üretilmiş olduğu, icat algısı sadece 1 erkek; keşif algısı 2 kız; yenilenme algısı 1 erkek, 2 kız; yenilik algısı ise 1 erkek ve 2 kız öğrenci tarafından geliştirildiği görülmüştür. Bilindiği üzere yenilik kavramının özünde süreçlerin tasarımı, ürün ya da hizmetlerin geliştirilmesi bulunmaktadır. Burada dikkat edilecek husus süreç ve gelişim boyutlarının ön plana çıkmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin bu kategoride metafor üretirken kavrama ilişkin süreç ve gelişim boyutlarını dikkate alarak algı ürettikleri ifade edilebilir. Öğrencilerden bazılarının bu kategorideki düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

“Geri dönüşüm yeniliklere benzer, çünkü bir eşyanın sürekli yenilenme olayı ile karşı karşıya kaldığını söyleyebiliriz.” (ÖK29)

“Geri dönüşüm icatlara benzer, çünkü geri dönüşüm sayesinde eşyalar her seferinde farklı bir oyuncak, ürün ya da nesne şeklinde karşımıza çıkıyor.” (ÖE66)

“Geri dönüşüm keşfe benzer, çünkü var olan bir ürünün yeniden bulunması gibi bir durum söz konusudur.” (ÖK97)

Ekonomi algısı olarak geri dönüşüm

Ekonomi algısı kategorisinde 2 katılımcı (%1,72) toplam 2 (%2,94) metaforik algı geliştirmiştir. Bu metaforlar para ve tasarruftur (Tablo 10).

Tablo 10*Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Dağılımı*

Zihinsel imge Kodu	Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm	Cinsiyet	Metaforik Algıyı Temsil Eden Öğrenci	
			(f)	(%)
44	Para	1k	1	0,86
55	Tasarruf	1k	1	0,86
Toplam		2k	2	1,72

*Tabloda e, erkek ve k, kız cinsiyetlerini belirtmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde para ve tasarruf algılarının her ikisinin de KIZ öğrenciler tarafından üretilmiş olduğu görülebilir. Bu kategoride erkek öğrenciler herhangi bir metafor üretmemişlerdir. İnsanların günlük hayatta sahip oldukları bir şeyi (para veya tüketilecek herhangi bir ürün) dilediği şekilde kullanma yetkisi bulunmakla birlikte dikkatli kullanma ya da idareli tüketmeleri onların yararına olabilmektedir. Sayıca sınırlı da olsalar öğrencilerin bu farkındalığa sahip olmaları önemlidir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Geri dönüşüm paraya benzer, çünkü biz parayı kullandıktan sonra paranın elden ele dolaşıp tekrar bize gelme durumu vardır. Geri dönüşüm de öyledir. Kullandığımız bir ürün geri dönüşüm ile tekrar hizmetimize girebilir.” (KÖ74)

“Geri dönüşüm tasarrufa benzer, çünkü tasarruf yaparak nasıl ki hayatımızın her alanında kazanç sağlıyorsak geri dönüşüm ile de birçok canlının hayatına dokunabiliriz.” (KÖ82)

Cinsiyet Değişkenine Göre “Geri Dönüşüm” Kavramına Yönelik Üretilen Metaforik Algıların Karşılaştırılması

Tablo 11’de ortaokul öğrencilerinin 9 kategoriye yönelik metaforik algıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada çalışma grubuna katılan erkek ve kız öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforik algıların birbirinden farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 11

Erkek ve Kız Öğrencilerin Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Algıların Kategorilere Göre Dağılımları

Kategoriler	Erkek Öğrenci		Kız Öğrenci		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Tabiat Algısı Olarak Geri Dönüşüm	18	32,72	17	27,86	35	30,17
İnsani Özellikler ve Sağlık Algısı Olarak Geri Dönüşüm	6	10,90	13	21,31	19	16,37
Eğitim Öğretim Algısı Olarak Geri Dönüşüm	6	10,90	9	14,75	15	12,93
Devinim Algısı Olarak Geri Dönüşüm	9	16,36	5	8,19	14	12,06
Araç-Gereç Algısı Olarak Geri Dönüşüm	7	12,72	6	9,83	13	11,20
Yenilik Algısı Olarak Geri Dönüşüm	3	5,45	6	9,83	9	7,75
Umut ve Maneviyat Algısı Olarak Geri Dönüşüm	2	3,63	3	4,91	5	4,31
Hayvan Figürü Kapsamındaki Özelliklerin Algısı Olarak Geri Dönüşüm	4	7,27	-	-	4	3,44
Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm	-	-	2	3,27	2	1,72
Toplam	55	100	61	100	116	100

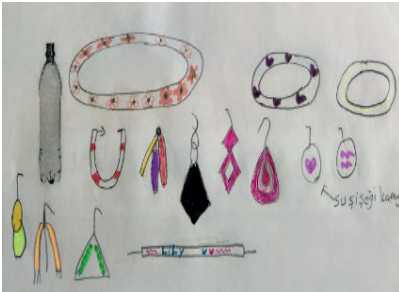
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar Tablo 11’de görüldüğü gibi 9 farklı kategoride değerlendirilmiştir. “*Tabiat algısı olarak geri dönüşüm*” kategorisi 18 erkek (%32,72) ve 17 kız (%27,86) öğrenci tarafından toplamda 35(%30,17) metaforik algıdan oluşmaktadır. Bu kategori katılımcılar tarafından en fazla metaforik algının üretildiği kategori olmuştur. “*İnsani özellikler ve sağlık algısı olarak geri dönüşüm*” kategorisi ise katılımcı sayısı olarak ikinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride kız öğrencilerin daha fazla sayıda metafor ürettikleri belirlenmiştir. “*Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm*” kategorisi ise 2 katılımcı ile en az metaforik algı üretilen kategori olmuştur. “*Hayvan Figürü Kapsamındaki Özelliklerin Algısı Olarak Geri Dönüşüm*” kategorisinde kız öğrenciler, “*Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm*” kategorisinde ise erkek öğrencilerin metaforik algı üretmedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Geri Dönüşüme Yönelik Tasarımları

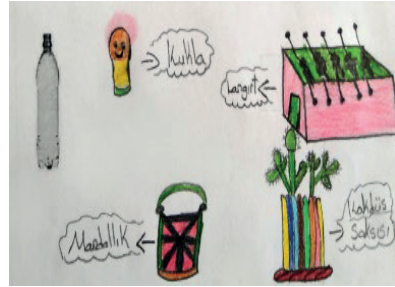
Bu başlık altında öğrencilere doldurmaları için verilen formlarda bir plastik şişe görseline yer verilerek “*Plastik bir şişeyi çöpe atmak yerine ondan yeni bir ürün yapıp kullanacak olsanız nasıl bir ürün tasarladınız? Tasarımınızı aşağıya çizebi-*

lirsiniz ya da yazı ile ifade edebilirsiniz.” kalıbında bir soru içeriğine yer verilmiştir. Formlar analiz edildiğinde toplam 43 öğrencinin gerek çizim yaparak gerekse yazı ile düşüncelerini ifade ederek bu soruyu yanıtladığı görülmüştür. Bu sayı toplam öğrenci sayısının ($f= 116$) %37,06’sına tekabül etmektedir.

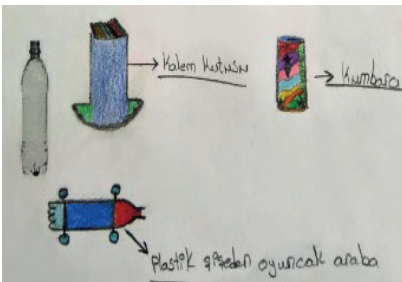
Yapılan çizimler ve ifadeler incelendiğinde; takılar, oyuncak gemi, huni, saksı, kukla, mandallık, langirt, kalem kutusu, kumbara, kuş yuvası, oyuncak araba, akvaryum, çiçek sulama aparatı, poşet koyma kutusu, kısa kablolu şarjlı cihazlar için telefon koyma düzeneği, çöp kovası, sokak hayvanları için barınak gibi ürünler öğrenci tasarımlarına yansımıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde özellikle kalemlik ve saksıların katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından tasarlandığı tespit edilmiştir. Bu noktada kalemlik ve saksı tasarımının sayıca fazla olması katılımcıların günlük hayatta bu tasarımlarla sıklıkla karşılaşmış olmaları, bu ürünlerin üretimlerinin kolay olması ve fazla çaba gerektirmemeleri gibi nedenlerin etkili olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin metaforik algılar üretme potansiyeli düşünüldüğünde üretilen tasarımların hem nitelik hem de nicelik olarak basit düzeyde, günlük karşılaşılan materyallerle sınırlı olduğu ve sığ kaldığı ifade edilebilir. Öğrenciler tarafından çizim kâğıdı üzerinde tasarlanan bazı ürünlerin görsellerine aşağıda yer verilmiştir:



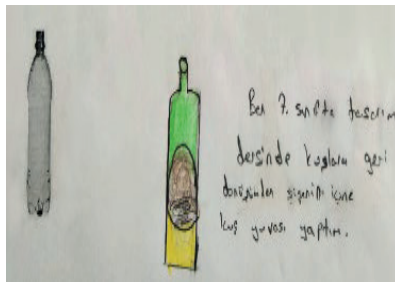
(ÖK8)



(ÖK26)



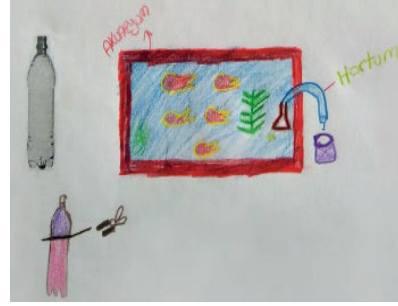
(ÖE49)



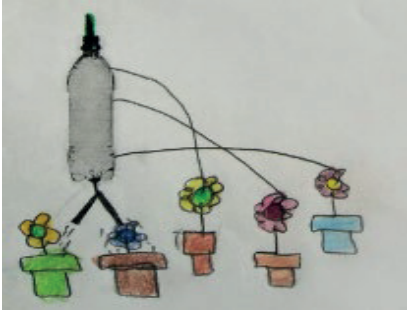
(ÖE53)



(ÖK85)



(ÖE92)



(ÖK99)



(ÖE104)

Öğrencilerin tasarımlarında daha çok kalemliklere yer vermeleri onların pedagojik farkındalıklarının; saksı, bitki sulama aparatı, akvaryum, kuş yuvası, kedi ve köpek gibi hayvan barınakları geliştirmeleri ise doğa ile ilgili farkındalıklarının olduğu ve onlara değer verdikleri yönünde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim ve öğretim hayatlarının yaklaşık sekiz yılını geride bırakan ve doğrudan çevre eğitimi dersi kapsamında olmasa da farklı derslerin müfredatlarında yer alan kazanımlar dikkate alınarak “geri dönüşüm” ögesine ilişkin olarak öğrencilerin üretmiş olduğu metaforik algıların temele alındığı bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin birbirinden farklı algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 116 öğrenciden 70’i (%60,34) geri dönüşüm kutularına pil, kâğıt, plastik ürünler, cam, batarya, atık yağlar, demir-çelik ürünleri ve tıbbi atıklar bıraktıkları tespit edilmiştir (Şekil 2). Bunların içerisinde ise öğrencilerin en fazla kâğıt ve plastik ürünlerini geri dönüşüm kutularına bıraktıkları saptanmıştır. Çimen ve Yılmaz’ın (2012)

çalışmalarında da bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak öğrencilerin geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi oldukları ve geri dönüşümlü ürünler arasında en çok kâğıdı telif ettiikleri belirlenmiştir. Bu anlamda iki araştırma sonucunun birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir. Geri dönüşümle ilgili bilgilendirmelere, eğitim kurumlarının temel düzeyinde başlarsak çocuklarımıza bunun Dünya’da yaşamı yaratan ve sürdüren temel ve doğal bir mekanizma olduğunu öğretirsek onları kolektif bir bilinç düzeyine ulaştırabiliriz. Onur, Çağlar ve Salman’ın (2016) çalışmalarında da okul öncesi öğrencilerine verilen eğitimden sonra hangi ürünlerin geri dönüşüm kutularına atılması gerektiği ile ilgili soruya bu çalışmayla aynı doğrultuda öğrencilerin kâğıt, cam, plastik, pil ve yağ gibi cevaplar verdikleri belirtmişleridir. Nitekim bu çalışmada da ikinci sırada pil, üçüncü sırada ise cam ürünlerinin, geri dönüşüm kutularına bırakıldığı elde edilen verilerden ortaya çıkmıştır. Ayrıca batarya, tıbbi atık ve atık yağların sadece erkek öğrenciler tarafından geri dönüşüme bırakıldığı belirlenmiştir. Genel olarak geri dönüşüme bırakılan ürünler dikkate alındığında erkek öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kız öğrencilerden daha aktif kullandıkları görülmektedir. Cam geri dönüşümü ile ilgili olarak Aguilar-Jurado vd. (2019)’nin yapmış olduğu çalışmada ise bu sonucun aksine cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi cam geri dönüşüm alışkanlığı kazandıkları ortaya konulmuştur. Araştırmadaki tıbbi atıklar ise gerekse atık yağlar olsun çevre kirliliği için çok önem arz eden ürünler olmasına rağmen bunların sadece birer öğrenci tarafından dile getirilmesi klişeleşmiş ürünler dışında diğer ürünlerin geri dönüşüm kutularına bırakılmadığının bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforik algılar incelendiğinde 9 kategoride toplam 68 adet farklı metaforik algı geliştirmiş oldukları tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu doğrultuda katılımcıların en fazla ürettikleri metafor ağaç ve dünya olduğu belirlenmiştir. Bazı metaforik algıların yalnızca kız öğrenciler (çanta, çeviri programı, gözlük, hayat kurtarma, iyilik, kalem, kalp, kitap, keşif, maske, makine, nefes, nimet, perde, para, saat, soru, transfer, tasarruf, tekrar yaşamak, telefon şarjı, zaman) bazı metaforik algıların ise yalnızca erkek öğrenciler tarafından (araba, yapraklar, bumerang, besin zinciri, bitki, bahar mevsimi, çiçek, davul, doktor, güzel gelecek, hayat döngüsü, hastane yatağı, hayvan, hava, icat, kuş yuvası, mevsim, oksijen, okul, oyuncak, plastik top, rüzgâr paneli, su döngüsü, tarla, tahta, tavuk, tekerlek, telefon, temizlik, tohum, yeni hayat, yenilenen enerji) üretildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “geri dönüşüm” kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforik algıların; somut, soyut, canlı, cansız varlık ve nesnelere bağlantılı olduğu görülmüştür. Ural-Keleş ve Keleş’in (2018), çalışmaları da öğrencilerin geri dönüşümü bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak daha çok ormanların yok olmasını engellemek, çeşitli atık ürünlerinden faydalanmak, tasarruf yapmak ve çevre kirliliğini önlemek gibi durumlara yoğunlaşarak ifade ettik-

lerini tespit etmişlerdir. Ayrıca Ceylan ve Atabek-Yiğit'in (2019), çalışmalarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gerek geri dönüşüm sembolü ve anlamıyla gerekse bu kavram ile ilgili bilgi ile olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte sınıf seviyesi arttıkça çevre bilincinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu sonuç dikkate alındığında bu çalışmada da öğrencilerin üretmiş oldukları metaforik algıların çeşitliliği ve geri dönüşüm kutularını aktif kullanan kitle doğrultusunda benzer bulguların elde edildiği ifade edilebilir.

Doğanın önemi, ekosistemin sağlığı ve insan-hayvan etkileşimi, büyük olasılıkla içgörü eksikliğinden dolayı genellikle hafife alınmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcıların "*Tabiat algısı olarak geri dönüşüm*" kategorisinde yoğunlaşmaları doğaya önem verdiklerinin bir göstergesidir. Bu kategoride 18 erkek ve 17 kız öğrenci tarafından toplamda 35 (%30,17) metaforik algı üretilmiş; böylece tüm kategoriler arasında en fazla metaforik algının üretildiği kategori olmuştur (Tablo 5). "*İnsani özellikler ve sağlık algısı olarak geri dönüşüm*" kategorisi ise katılımcı sayısı olarak ikinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride kız öğrencilerin daha fazla sayıda metafor ürettikleri belirlenmiştir (Tablo 2). "*Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm*" kategorisi ise 2 katılımcı ile en az metaforik algı üretilen kategori olmuştur (Tablo 10). Ayrıca "*Hayvan Figürü Kapsamındaki Özelliklerin Algısı Olarak Geri Dönüşüm*" kategorisinde kız öğrenciler (Tablo 7), "*Ekonomi Algısı Olarak Geri Dönüşüm*" kategorisinde ise erkek öğrencilerin metaforik algı üretmedikleri tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaya katkı sağlayan katılımcıların, günlük yaşama ilişkin ihtiyaç ve bakış açılarının "geri dönüşüm" kavramına ilişkin ürettikleri metaforik algılara dolayısıyla kategorilere açıkça yansıdığı görülmektedir. Öğrencilerin özellikle maske, temizlik, hayat kurtarma, doktor gibi metaforlara yoğunlaşmaları ise Covid-19 pandemisinin oluşturduğu etkiyle ilişkilendirilebilir.

Çevre kirliliğini kontrol etmek ve önenebilir çevresel risklere karşı bireysel maruziyeti sınırlamak için düzenleyici çabalar gösterilmelidir. Katılımcıların Çevre Kanunu (1983)'nin birinci maddesinde yer alan "*Bu Kanunun amacı, bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır.*" ifadesi doğrultusunda da metaforik algı üretmeleri araştırmaya ayrı bir önem kazandırdığı söylenebilir. Bu durum ile ilgili olarak bazı örnek ifadeler şunlardır: "*Geri dönüşüm ağaca benzer; çünkü ağaçlar dört mevsim sonunda tekrar çiçek açarak güzelliklere bürünür; geri dönüşüm sayesinde kullanılmış kâğıtlar kitap olup tekrar karşımıza çıkar.*" "*Geri dönüşüm suya benzer; geri dönüşüm sayesinde çevre su gibi berraklaşır.*" "*Geri dönüşüm dünyaya benzer; çünkü ona sahip çıkar, değerlendirebilir ve ondan faydalanabilirsiniz sizlere birçok güzel şey verebilir. Geri dönüşüm de öyledir.*" Bu gibi ifadelerin sıkça dile getirilmiş olması öğrencilerin çevre duyarlılıklarının tezahürü olarak ifade edilebilir.

“*Geri dönüşüm*” kavramının tanımı dikkate alındığında; bir sürecin, birçok karmaşık ve soyut boyutun öne çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin geri dönüşüm kavramının tanımı ile örtüşecek metaforik algılar ürettikleri görülebilir. Mevcut ifadeler incelendiğinde de bir hareketlik ya da sürecin, soyutluğun ve dön-gü unsurunun egemen olduğu bu durumun da yukarıda ifade edilen görüşler ile örtüşmesiyle birlikte öğrencilerin doğadaki denge unsurunu dikkate aldıkları şeklinde bir yorum yapılabilir. Yeni bir ürün tasarlamayla ilgili olarak da 43 öğrencinin gerek çizim yaparak gerekse yazı ile ifade ederek katkı sağladıkları görülmüştür. Bu sayı toplam öğrenci sayısının %37,06’sına denk gelmektedir. Yapılan çizimler ve ifadeler incelendiğinde; takılar, oyuncak gemi, huni, saksı, kukla, mandallık, langırt, kalem kutusu, kumbara, kuş yuvası, oyuncak araba, akvaryum, çiçek sulama aparatı, poşet koyma kutusu, kısa kablolu şarjlı cihazlar için telefon koyma düzeneği, çöp kovası, sokak hayvanları için barınak gibi ürünler öğrenci tasarımlarına yansımıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde özellikle kalemlik ve saksıların çok fazla sayıda katılımcı tarafından tasarlandığı tespit edilmiştir. Bu noktada kalemlik ve saksı tasarımının sayıca fazla olması katılımcıların günlük hayatta bu tasarımlarla sıklıkla karşılaşmış olmaları, bu ürünlerin üretimlerinin kolay olması ve fazla çaba gerektirmemeleri gibi nedenlerin etkili olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin metaforik algılar üretme potansiyeli düşünüldüğünde üretilen tasarımların hem nitelik hem de nicelik olarak sığ kaldığı ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlardan hareketle;

- Türkiye’de metaforlar aracılığıyla geri dönüşüm algısını belirlemeye yönelik araştırmaların karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlaması için farklı öğretim kademelerinde yapılması önerilebilir.
- Geri dönüşüme yönelik geliştirilen metaforlar çevre eğitimindeki kavramlar açısından incelenerek, öğrencilerin ürettikleri farklı imgelerin kaynakları araştırılabilir.
- Okullarda geri dönüşüm ve farkındalığını geliştirecek etkinlik ve değerlere daha fazla ağırlık verilebilir.

Kaynakça

Aguilar-Jurado, M. A., Gil-Madrona, P., Ortega-Dato, J. F., and Zamorano-García, D. (2019). Effects of an educational glass recycling program against environmental pollution in Spain. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 16, 2-16.

- Altikolatsi, E., Karasmanaki, E., Parissi, A., and Tsantopoulos, G. (2021). Exploring the factors affecting the recycling behavior of primary school students. *World 2021*, 2(3), 334-350.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim - çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, Ö., ve Atabek-Yiğit, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 461-477.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevre Kanunu. (1983), 2872 sayılı çevre kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2872&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 01.04.2022).
- Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Clay, S. (2005). Increasing University recycling: Factors influencing recycling behaviour among students at Leeds University. *Earth & E-nvironment*, 1, 186-228.
- De Young, R. (2000). New ways to promote proenvironmental behavior: Expanding and evaluating motives for environmentally responsible behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 509-526.
- Desrochers, P. (2005). Learning from history or from nature or both?: Recycling networks and their metaphors in early industrialisation. *Progress in Industrial Ecology – An International Journal*, 2(1), 19-34.
- Dinçol-Özgür, S. (2020). Öğretmen adaylarının geri dönüşüm farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 837-856.
- Doğan, Z. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda bilimsel karikatürler kullanılarak farkındalık oluşturulması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ehrenfeld, J. R. (2004) Industrial ecology: A new field or only a metaphor?., *Journal of Cleaner Production*, 12(8-10), 825-831.

- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Giorgia, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gürer, A., ve Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1364-1391.
- Hussain, C. (1998). *Environmental degradation-radiation remedies*. Gulberg: Feroze Sons.
- Kara, E., ve Dönel-Akgül, G. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm için oluşturdukları metaforların incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 7(81), 1822-1831.
- Kemp, D. D. (1998). *The environment dictionary*. London: Routledge.
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Landrigan, P. J., Fuller, R., Fisher, S., Suk, W. A., Sly, P., Chiles, T. C., and Bose-O'Reilly, S. (2019). Pollution and children's health. *Science of The Total Environment*, 650(2), 2389-2394.
- Leeming, F. C., and Porter, B. E. (1997). Effects of participation in class activities on children's environmental attitudes and knowledge. *Journal of Environmental Education*. 28(2), 33-43.
- Mahmud, S. N. D., ve Osman, K. (2010). The determinants of recycling intention behavior among the Malaysian school students: An application of theory of planned behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 119-124.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, D. L., and Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Thousand Oaks: C.A: Sage Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: C.A: Sage Publications.
- Mutlu, M. (2013). "Recycling" concepts perceptions of grade eighth students: phenomenographic analysis. *Anthropologist*, 16(3), 663-669.
- Onur, A., Çağlar, A., ve Salman, M. (2016). Okul öncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2457-2468.

- Öztap, R., ve Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 64-87.
- Pizmony-Levy, O. (2011). Bridging the global and local in understanding curricula scripts: The case of environmental education. *Comparative Education Review*, 55(4), 600-633.
- Reid, A., and Scott, W. (2013). Identifying needs in environmental education research. R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.), *In International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 518-529). New York: Routledge.
- Shobeiri, S. M., Omidvar, B., and Prahallada, N. N. (2006). Influence of gender and type of school on environmental attitude of teachers in Iran and India. *International Journal of Environmental Science and Technology*, 3(4), 351-357.
- Suk, W. A., Ahanchian, H., Asante, K.A., Carpenter, D. O., Diaz-Barriga, F., Ha, E. H., Huo, M. K., Ruchirawat, M., Silva, E. R., Sly, L., Sly, P. D., Stein, R. T., Berg, M., Zar, H., and Landrigan, P. J. (2016). Environmental pollution: An underrecognized threat to children's health, especially in low- and middle-income countries. *Environ. Health Perspect*, 124(3), 41-45.
- Tasbirul Islam, M. D., Dias, P., and Huda, D. (2021). Young consumers' e-waste awareness, consumption, disposal, and recycling behavior: A case study of university students in Sydney, Australia. *Journal of Cleaner Production*, 282, 1-18.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*. London: Heineman Educational Books.
- Titchen, A., and Hobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh, & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 121-130). England: Sage Publications.
- Ural-Keleş, P., ve Keleş, M. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-498.
- World Health Organization. (2018). *What are the health consequences of urban outdoor air pollution?* http://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/health_impacts/e/ (Erişim Tarihi: 01.03.2022).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Fen Bilimleri Dersi Sorularının Bazı Değişkenlere Göre Analizi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hülya ASLAN EFE¹, Handan İZ²

1 Doç.Dr. Dicle Üniversitesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, hulyaefe@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0042-4546.

2 Öğretmen, Selahaddin Eyyubi Ortaokulu, handan__iz@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5113-4282.

Gönderilme Tarihi: 18.04.2022 Kabul Tarihi: 07.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1105091

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2015- 2020 yılları arasında ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş olan orta-öğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri dersi sorularının MEB kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve Yenilenmiş Bloom taksonomisine (YBT) göre analizini ortaya koymaktır. Bu amaç eşliğinde, nitel araştırma metotlarından olan doküman analizi ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler; önceden süregelen kategori veya boyutlar gözetilerek özetlenmesi ve yorumlanmasına dayalı betimsel analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada 2015-2020 yılları arasında yapılan ortaöğretim geçiş sınavlarında sorulan fen bilimleri soruları, 2013 ile 2018 senelerindeki fen bilimleri dersi öğretim programı doküman olarak kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen TEOG sınavları kapsamında 80, LGS sınavları kapsamında 60 fen bilimleri dersi sınav sorusu bulunmaktadır. 2013 senesi Fen Bilimleri Öğretim Programı 'nda, 8. sınıfta ise 78, 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 'nda ise 8. sınıfta 61 tane kazanımın olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 140 fen bilimleri sorusu ve bu sorulara karşılık gelen 128 kazanım betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları 2015-2020 yılları arasında ulusal çapta düzenlenen ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan MEB kazanımları ile uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanı sıra soruların PISA yeterlik düzeyleri bağlamında 2. ve 3. Düzeylerde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. 2015-2020 yılları arasında sorulan fen bilimleri dersi sorularının Yenilenmiş Bloom taksonomisinin kavrama bilgi boyutu, anlama ve uygulama biliş düzeyinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları bağlamında; ulusal sınavlarda YBT'ye göre işlemsel ve metabilşsel bilgi düzeyinde, uygulama ve çözümleme biliş düzeyinde soruların sayılarının artırılması önerilmektedir. Yine ulusal sınavlarda PISA yeterlik seviyelerine göre üst düzey soruların temsilinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: fen bilimleri, soru analizi, kazanım, yenilenmiş Bloom taksonomisi, PISA yeterlik seviyeleri

* Bu çalışma "Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilgisi sorularının MEB kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşmuştur.

An Analyzes of Science Questions in Secondary Education Entrance Exams According to Different Variables

Abstract

This study aims to analyze the science course questions in the Transition from Primary to Secondary Education Exams (TPSEE) held in Turkey between 2015 and 2020, according to the Turkish Ministry of National Education (MoNE) outcomes, PISA proficiency levels, and the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). For this purpose, the research data were collected by document analysis, which is a qualitative research method. The data were then analyzed using descriptive analysis, which is based on summarizing and interpreting pre-existing categories. The science questions asked in the TPSEE exams held between 2015-2020 were used as documents of the science course curriculum of 2013 and 2018. There are 80 science course exam questions in the TEOG exams included in the research, and 60 science course exam questions within the scope of the LGS exams. There are 78 outcomes in the 2013 Science Curriculum for the 8th grade, and there are 61 outcomes specified in the 2018 Science Curriculum for the 8th grade. As part of the study, 140 science questions and 128 outcomes corresponding to these questions were analyzed using descriptive analysis. The results indicate that the questions asked in the national TPSEE exams held between 2015-2020 are compatible with the outcomes targeted by the MoNE. In addition, the questions were found to concentrate at Level 2 and 3 of the PISA proficiency levels. It was further determined that the science course questions asked between the years 2015 and 2020 concentrate on the understanding, comprehension, and application cognitive knowledge dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy. Based on the results, it is suggested to increase the number of questions at the procedural and metacognitive knowledge level, application and analyze cognition level according to RBT. In addition, it is recommended to increase the representation of high level questions in national exams according to PISA proficiency levels.

Keywords: science, question analysis, objectives, revised Bloom's taxonomy, PISA proficiency levels

Giriş

Fen bilimleri, teknolojik gelişmeler bağlamında dünyanın gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Ülkeler kalkınabilmek, bilim, teknolojiye söz sahibi olabilmek ve bireyleri gerekli vasıflarla donatmak için fen bilimleri eğitimine büyük bir önem vermektedirler. Bu bakımdan MEB'in fen bilimleri eğitimine nitelik kazandırmak amacıyla

özel bir çaba sarf ettiği bilinmektedir (Küçükylmaz, 2014). Fen bilimleri eğitimi; öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumunda, neden-sonuç ilişkisini kurabilme, problem hakkında değerlendirme yapabilme ve bilimsel düşünsel temeller doğrultusunda, olaylar karşısında mantıklı bir ilişki kurabilme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2018).

Fen bilimleri eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi için fen bilimleri dersi öğretim programı 2003 yılından itibaren kademeli olarak geliştirilmektedir. En son 2018 yılında revize edilen öğretim programının vizyonu araştıran sorgulayan bireyler yetiştirmektedir (MEB, 2018). Bu bakımdan öğretim programında yer alan kazanımların niteliğinin fen bilimleri eğitiminin hedeflerine ulaşması bağlamında önemli olduğu söylenebilir. Kazanımlar, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini tanımlamaktadır. Kazanımların, açık, anlaşılır, içeriği yansıtan ve beceri geliştiren özelliklere sahip olması ile birlikte öğrenilenlerin biliş düzeyini göstermesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (McMilan, 2015). Eğitimde ölçme, öğrencilerin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesinin sembol ve sayılarla ifade edilmesidir (Tekin, 2009). Ölçme ve değerlendirme program çıktılarının belirlenmesi ve bu çıktılarının program kazanımları ile uyumunun belirlenmesi açısından önemli görülmektedir (Akpınar, 2003). Bireylerin, konu alanı ile ilgili bilgi, tutum, zeka ve becerileri düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme aracı test olarak tanımlanmaktadır (Aiken, 2000). Araştırma kapsamında soruları incelenen testlerden biri Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıdır. Bu sınav 2013-2017 yılları arasında 8. sınıf düzeyinde yılda iki sefer sınav yapılan ve okul ortalamalarının başarı puanlarına eklendiği bir sınavdır (Atila ve Özeken, 2015; Demirkaya ve Karacan, 2016; Özkan ve Özdemir, 2014; Toytok, Eren ve Gezen, 2019). 2017-2018 eğitim öğretim yılında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak adlandırılan sınav sistemine geçilmiştir. Bu sistemde öğrenciler 8. sınıfın sonunda bir defa iki oturum olmak üzere sınava tabi tutulmaktadır. LGS sınav sistemine geçişin temel sebebi olarak, yalnızca bilgiyi alan değil, bilgiyi kullanabilen, çıkarım, analiz ve muhakeme yapabilen üretken bireylerin yetiştirilmesinin hedeflenmesi gösterilebilir. Ayrıca Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü üyesi olarak Türkiye dünya ülkeleri arasındaki eğitim alanındaki konumunu üst kademelere taşımayı hedeflemektedir. Uluslararası PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sınavları dünya ülkelerinin eğitim seviyelerine yönelik bir gösterge sunmaktadır. Bu bağlamda, LGS' de bilişsel olarak bilgi basamağı ve kavrama basamağı gibi alt düzeyde sorulardan ziyade uygulama, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey soruların yer edindiği belirtilmektedir (MEB, 2019).

PISA; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülmektedir. PISA; fen, matematik ve okuma becerilerine odaklanmaktadır. PISA sınavında

yaşa dayalı örnekleme yapılmaktadır. Bu kapsamda, öğretim programına dayalı içerik yerine kapsayıcı fikirler etrafında organize edilmiş fen ve matematik çerçevesindeki alanları ve uygulamalarda problem çözmeye odaklanabilme becerileri test edilmektedir. 2003 senesinden itibaren Türkiye düzenli olarak 3 senede bir PISA'ya katılım göstermiştir (Mercik, 2015). Türkiye, PISA sınavının fen okur yazarlığı boyutunda 2003 senesinden 2012 senesine değin bir yükseliş göstermekte 2015 yılında ise düşüş göstermektedir. PISA 2018 sonuçları analiz edildiğinde ise, Türkiye'nin fen okur-yazarlığı alanındaki puanı artıran tek ülke konumunda olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Sonuçlara yansıyan bu çaba ülkemizde bu sınavlardaki başarıyı arttırmak için yapılan çalışmaların bir sonucu olarak görülmektedir. Bu bağlamda ulusal ölçme ve değerlendirme sınavlarında sorulan soruların PISA yeterlilik seviyelerindeki konumu önem kazanmaktadır. PISA, öğrencilerin puanlarına ilişkin neleri başardıklarını ve de neleri başaramadıklarını ifade eden yeterlik seviyelerini tanımlamıştır (MEB, 2019). Bu yeterliliklerden üst düzey yeterliliklerin Türkiye okullarında kazandırılması, uluslararası başarıları da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin ilkokul yıllarından itibaren üst düzey değerlendirmeye tabi tutulması önem arz etmektedir. Bu noktada, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) üst düzey soru hazırlamaya yönelik eğitimcilere bir rehber sunmaktadır. Bloom taksonomisinin birincil özelliği eğitimcilerle “öğretimin bitiminde bireyde ne şekilde farklılıklar olacaktır?” sorusuna yanıt bulabilmek için ipucu verebilmesidir (Küçükahmet, 2005).

YBT, MEB öğretim programlarına alt yapı sağlamıştır (Bümen, 2006). YBT, iki boyutlu bilişsel yapı olarak tasarlanmıştır (Krathwohl, 2002). Bu tasarımın amacı bilişsel alan, psikoloji alanı, öğrenme alanı ve ölçme değerlendirme alanındaki gelişmelere cevap verme çabası olarak görülmektedir (Pickard, 2007). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinde isim yapısı bilgi boyutuyla, yeterlik ve eylem yapısını bildiren basamaklar ikinci boyut olan bilişsel süreçler şeklinde yeniden adlandırılmıştır (Anderson, 2005). Bilişsel alanın bilgi boyutunu olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve metabilişsel bilgi olarak sınıflandırırken; bilişsel süreç boyutunu ise hatırlama basamağı, anlama basamağı, uygulama basamağı, çözümlenme basamağı, değerlendirme basamağı ve yaratma basamağı biçiminde yeniden sınıflandırılmıştır (Amer, 2006; Anderson, 2005; Krathwohl, 2002).

Türkiye'de fen eğitimi alanında YBT ile ilgili yapılan birçok çalışma olduğu bilinmektedir. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ve (ya) öğretmen adaylarının hazırladıkları fen sorularının (Ayvacı ve Şahin, 2009; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Demir, 2011; Dindar ve Demir, 2006; Özcan ve Akcan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011), Türkiye'de gerçekleştirilen ulusal sınav sorularının (Akyürek, 2019; Dalak, 2015; Taşkın, Aksoy ve Daşdemir, 2019) ve fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların (Avcı, Aslangiray ve Özyalçın, 2021; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı,

2017; Doğan ve Burak, 2018; Güngör Cabbar, vd, 2020; Özcan ve Kaptan, 2019; Sağlamgöz ve Soysal, 2021; Yaz ve Kurnaz, 2017; Yolcu, 2019; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017) YBT'ye göre incelendiği çalışmalar görülmektedir. İncelenen çalışmalar, YBT ile ilgili fen eğitimi araştırmalarının soru ve kazanım değişkenlerinden birine yoğunlaştığını göstermektedir. Bu araştırmada ise iki değişken ilişkili olarak incelenmiştir. Yine literatürdeki YBT ile ilgili fen eğitimi çalışmalarının 2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen orta öğretime geçiş sınavlarında sorulan soruları kapsamadığı belirlenmiştir.

Yine literatür incelendiğinde PISA yeterlilik seviyelerine göre öğretmenlerin hazırladıkları soruların (Sezer, 2018; Ünal, 2019), fen dersi kazanımlarının (İşeri, 2019) ve fen bilimleri ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme sorularının (Genç, 2020; Kömürcü ve Yenilmez Türkoğlu, 2022), Orta Öğretim Kurumları Sınavı ve Seviye Belirleme Sınavı 8. Sınıf fen testlerindeki maddelerinin (Selçuk, 2012) incelendiği çalışmalar olduğu, fakat 5 yılda yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterlilik seviyelerine göre incelendiği bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Ayrıca, ortaöğretime geçiş sınav sorularının, MEB fen bilimleri dersi kazanımlarına, YBT'ye ve PISA yeterlik seviyelerine göre analizini bütüncül olarak sunan bir çalışmanın varlığına rastlanmamıştır.

Araştırmanın amacı, ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlardaki fen bilimleri dersi sorularının MEB kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre analizini ortaya koymaktır. Bu araştırmanın sonuçları 2015-2020 yılları arasında sorulan soruların ve ilgili kazanımların YBT'ye göre bilgi ve bilişsel düzeylerinin uyumunun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, soruların PISA yeterlik seviyelerine göre analizinin yapılması, ortaöğretime geçiş sınavlarındaki soruların, Türkiye'nin de dahil olduğu PISA sınavlardaki soruların düzeyleri ile karşılaştırma olanağı sunması yönünden önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemler araştırılmıştır.

1. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 1.dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre dağılımı nasıldır?

2. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 2. dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre dağılımı nasıldır?

3. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 1.dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre dağılımı nasıldır?

4. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 2. dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT' ye göre dağılımı nasıldır?

5. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT' ye göre dağılımı nasıldır?

6. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT' ye göre dağılımı nasıldır?

7. 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT' ye göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Merriam (2013), araştırmacıların fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik çalışmalarının dışında kalan nitel çalışmaları temel nitel yaklaşım olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında en yaygın kullanılan nitel araştırma yaklaşımı olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımda veriler, görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Bu araştırmada veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanmış olgular ya da olaylar hakkında yazılı kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreninde TEOG ve LGS sınavlarında bulunan tüm derslere ait sorular, 2013 ve 2018 yılına ait 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersi kazanımları bulunmaktadır. Bu çalışmanın soru örneklemini, 2015-2020 yıllarında ortaöğretime geçişte uygulanan TEOG sınavlarında sorulan 80 ve LGS sınavlarında sorulan 60 fen bilimleri dersi sorusu oluşturmaktadır. Kazanım örneklemini ise, 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programında, 6. sınıfta bulunan 4, 7. sınıfta bulunan 2, 8. sınıfta bulunan 78 kazanım ile 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 8. Sınıfta bulunan 61 kazanım oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2015-2020 yılları arasında yapılan ortaöğretim geçiş sınavlarında sorulan fen bilimleri soruları (2015-2016 yılı 1. Dönem TEOG Sınavı Kitapçık A, 2015-2016 yılı 2. dönem TEOG Sınavı Kitapçık A, 2016-2017 yılı 1. Dönem TEOG

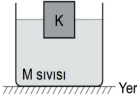
Sınavı Kitapçık A , 2016-2017 yılı 2. Dönem TEOG Sınavı Kitapçık A, 2017-2018 yılı LGS Kitapçık A, 2018-2019 yılı LGS Kitapçık A, 2019-2020 yılı LGS Kitapçık A) ve 2013 ve 2018 senelerinde Mili Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan fen bilimleri dersi öğretim programı doküman olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 140 fen bilimleri sorusu ve bu sorulara karşılık gelen 128 kazanım betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, var olan kategori veya düzeylere bakılarak özetlendiği ve yorumlandığı bir analiz yöntemidir. Çalışmamızda YBT ve PISA yeterlik düzey kriterleri temel alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Sorular ve kazanımların analizi gerçekleştirilmeden YBT ve PISA yeterlik seviyeleri ile ilgili literatür incelenmiştir. İlk olarak 2015 yılında sorulan sorular ve bu sorulara karşılık gelen 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlar araştırmacılar tarafından birlikte kodlanmıştır. Kodlama yapılırken YBT basamağının belirlenmesi için Anderson ve Krathwohl, (2010) tarafından hazırlanan sınıflama tablosundaki kriterler başat alınmıştır. Soruların PISA yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için ise MEB (2019) tarafından yayınlanan PISA Yeterlik Seviyeleri ve Öğrenci Yeterlik Davranışları tablosundaki kriterler temel alınmıştır. Sonrasında, 2016, 2017, 2018, 2019 ve 2020 yıllarına ait sınavlarda sorulan sorular araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Araştırmacılar kodlama sürecinde daha önce taksonomik yaklaşımları içeren akademik çalışmaların uzmanlığından yararlanmışlardır. Daha sonra araştırmacıların tekrar bir araya gelmesiyle yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır. Farklı kodlamalar üzerine tartışma yaparak fikir birliğine gidilmiştir. Araştırmacı ve uzmanın fikir birliği sonucunda YBT bilgi ve bilişsel süreç boyutu ve PISA seviyeleri kodlamaları büyük bir tutarlılık göstermektedir. Araştırma kapsamında güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesi modelinden yararlanılmıştır. Bu modelde kodlayıcılar arasındaki uyumun en az % 80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017). Araştırmada Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesi fen bilimleri sorularının YBT bilgi-bilişsel süreç boyutları ve PISA yeterlik seviyelerine göre % 84 ve fen bilimleri kazanımlarına göre de % 89 olarak hesaplanmıştır. Kodlanan veriler tablo şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 1

2015-2016 yılı 1. Dönem TEOG Sınavı 17. Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi/ Bilişsel Süreç Boyutu ve MEB Kazanımına Göre Analizi

Sorular	Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi	Sorunun YBT Taksonomisi		Fen Bilimleri Dersi Kazanımı	Kazanımın YBT Taksonomisi	
		Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu		Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu
<p>17. Kütleli 18 g ve hacmi 6 cm^3 olan K cismi, M sıvısı içinde şekildeki gibi dengededir.</p>  <p>Buna göre, M sıvısının yoğunluğu kaç g/cm^3 olabilir?</p> <p>A) 4 B) 3 C) 2 D) 1</p>	Seviye 3	İşlemsel	Uygulama	6.3.3.2	İşlemsel	Uygulama

Tablo 1'e göre 17. soruyu PISA yeterlik seviyelerine göre değerlendirdiğimizde Seviye 3'e karşılık geldiğini görmekteyiz. Seviye 3'te öğrenciler, kendilerine yöneltilmiş olan ipucu ve desteklerle birlikte bir açıklama yapabilirler. Sınırları belirlenmiş olmak şartı ile temel deneyleri uygulayabilmek amacıyla epistemik bilgi ve yöntem bilgisini kullanabilirler (MEB, 2019). Soruda da bir problem durumu ile karşılaşan öğrenci verilen ipucu (kütle ve hacim) ile yoğunluk kavramını hatırlayıp kütle ve hacmi birbirine bölerek (sayısal işlem yapılarak) yoğunluk sonucuna ulaşmış olur. Soru YBT bilgi boyutu bakımından işlemsel boyutta, bilişsel süreç boyutu bakımından ise uygulama basamağındadır.

Bir problemin nasıl çözüleceği, öğrenilen yöntem ve teknikler ile becerilerin, algoritmaların elde etmedeki ölçütler bizlere YBT'nin bilgi boyutundaki işlemsel boyutunu hatırlatmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2010). Verilen soruda problem durumuyla karşılaşan öğrenci sayısal muhakeme yeteneği ve öğrendiği metot ile yoğunluğu hesaplayabilmektedir. Böylece işlemsel boyut işe koştur.

Bir problem durumunda işlemi uygulayabilme ya da işlemi çözebilme-kullanma ifadesi YBT bilişsel süreç boyutundaki uygulama basamağını hatırlatmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2010). Verilen soruda öğrenci kütlesi ve hacmi verilen maddeyi kullanarak problem sonucu olan yoğunluğa ulaşabilir. Böylece uygulama basamağı devreye girmiştir.

Tablo 1’ de verilen soruyu karşılayan MEB kazanımı 6.3.3.2’ dir. Bu kazanım; “Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarının hesaplar.” şeklindedir (MEB, 2013). Bu kazanım YBT bilgi boyutu bakımından işlemsel, bilişsel süreç boyutu bakımından uygulama basamağındadır. Soru yoğunluk kazanımı baz alınarak hazırlandığından YBT süreçleri benzerlik göstermektedir. İşlemsel boyut ve uygulama basamağında problem durumuyla karşılaşan öğrenci öğrenmiş olduğu bilgi ve metotlarla verilen durumu hesaplar.

Tablo 2

2016-2017 yılı 1. Dönem TEOG Sınavı 1. Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi/ Bilişsel Süreç Boyutu ve MEB Kazanımına Göre Analizi

Sorular	Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi	Sorunun YBT Taksonomisi		Fen Bilimleri Dersi Kazanımı	Kazanımın YBT Taksonomisi											
		Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu		Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu										
<p>1.</p> <p>I İkili sarmaldır yapım. Kromozomlardır yerim. Hücre bölünmeden önce kendimi eşlerim.</p> <p>II Bir fosfor, bir şeker, bir de organik bazlardan oluşur yapım. Organik bazlardan hangisini içerirsem onunla anılır adımdır.</p> <p>I ve II numaralı şifirlerde özellikleri anlatılan yapılar aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?</p> <table border="0"> <tr> <td>I</td> <td>II</td> </tr> <tr> <td>A) Nükleotid</td> <td>Gen</td> </tr> <tr> <td>B) DNA</td> <td>Nükleotid</td> </tr> <tr> <td>C) DNA</td> <td>Gen</td> </tr> <tr> <td>D) Kromozom</td> <td>DNA</td> </tr> </table>	I	II	A) Nükleotid	Gen	B) DNA	Nükleotid	C) DNA	Gen	D) Kromozom	DNA	Seviye 1b	Olgusal	Hatırlama	8.1.1.1.	Kavramsal	Anlama
I	II															
A) Nükleotid	Gen															
B) DNA	Nükleotid															
C) DNA	Gen															
D) Kromozom	DNA															

Tablo 2' ye göre 1. soruyu PISA yeterlik seviyelerine göre değerlendirdiğimizde Seviye 1b' ye karşılık geldiğini görmekteyiz. Seviye 1b' de öğrenciler, bir olgunun özelliklerini sınıflandırabilmek için basit düzeydeki bilgileri ile günlük bilgilerini kullanırlar. (MEB, 2019). Soruda da özellikleri verilen ifadelerle tanıma ulaşmak istenilmiştir. Basit düzeyde günlük bilgilerle harmanlanmış özellikler ile tanımın bulunması istenmiştir. Soru YBT bilgi boyutu bakımından olgusal boyutta, bilişsel süreç boyutu bakımından ise hatırlama basamağındadır.

Olgusal boyut, bir disiplin durumunda öğrencilerin muhakkak önemli bilgileri bilmesi durumudur (Anderson ve Krathwohl, 2010). Verilen soruda özellikleri verilen bir durumun tanımının bilinmesi istenmiştir. Böylece sorunun olgusal boyutta olduğunu anlayabiliriz.

Hatırlama basamağının, uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi geri getirebilme işi olduğu bilinir. (Anderson ve Krathwohl, 2010). Verilen soruda öğrenciden, özellikler yardımıyla önceden öğrenmiş olduğu bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmesi istenmiştir. Böylece hatırlama basamağı devreye girmiştir.

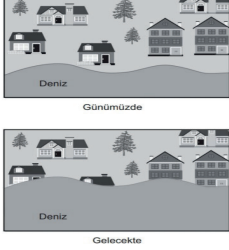
Tablo 2' de verilen soruyu karşılayan MEB kazanımı 8.1.1.1.' dir. Bu kazanım; "Nükleotit, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklar ve bu kavramlar arasında ilişki kurar." şeklindedir (MEB, 2013). Bu kazanım YBT bilgi boyutu bakımından kavramsal, bilişsel süreç boyutu bakımından anlama basamağındadır.

Kavramsal boyut, temel öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyen boyut tanımlanmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2010). Kazanımda temel kavramların açıklanması ve bu kavramlar arasındaki ilişki söz konusu olduğundan 8.1.1.1. kazanımı kavramsal boyuttadır.

Anlama basamağı, öğretimsel iletilerden sözel iletişim, yazılı iletişim veya grafiksel iletişim şeklinde anlam oluşturulan basamak olarak bilinmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Kazanımda verilen kavramların açıklanması ve bu kavramlar arasındaki ilişki kurularak anlamın oluşturulması sebebiyle 8.1.1.1. kazanımın YBT bilişsel süreç boyutu bakımından anlama basamağında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

2017-2018 yılı LGS Sınavı 5. Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi/ Bilişsel Süreç Boyutu ve MEB Kazanımına Göre Analizi

Sorular	Soru- nun PISA Yeterlik Seviyesi	Sorumun YBT Taksonomisi		Fen Bilim- leri Dersi Kaza- nımı	Kazanımın YBT Taksonomisi	
		Bilgi Boyutu	Bilişsel Sü- reç Boyutu		Bilgi Boyutu	Bilişsel Sü- reç Boyutu
<p>5. Uzmanlar, deniz kenarındaki bir kentin kıyı şeridinin şekilde gösterildiği gibi gelecekte hep sular altında kalacağını ileri sürmektedir.</p>  <p>Uzmanların ileri sürdüğü bu değişime aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi yol açabilir?</p> <p>A) Ormanların miktarı artırılarak karbondioksit dengesinin sağlanması B) Buzul miktarının artarak daha fazla alanı kaplaması C) Ozon tabakasının incelmesinde etkili olan gazların kullanımının azaltılması D) Fosil yakıtların enerji kaynağı olarak kullanımının artırılması</p>	Seviye 5	Üstbilişsel	Değerlendirme	8.5.2.3.	Üstbilişsel	Yaratma

Tablo 3' e göre 5. Soruyu PISA yeterlik seviyelerine göre değerlendirdiğimizde Seviye 5' e karşılık geldiğini görmekteyiz. Seviye 5' te öğrenciler, veri kaynaklarındaki sonuçları veya veriyle ilişkili sonuçların yorumlanmasındaki sınırlılıkları ile belirsizlikleri saptayabilirler. (MEB, 2019). Soruda da verilen iki durum arasındaki sonuçların yorumlanması ve değişimin nedenlerini saptanması istenmiştir. Soru YBT bilgi boyutu bakımından üstbilişsel boyutta, bilişsel süreç boyutu bakımından ise değerlendirme basamağındadır.

Üstbilişsel boyut, bireyin kendi bilişsel süreci hakkında farkındalığa sahip olabilmesidir (Krathwohl, 2002). Verilen soru, iki durum arasındaki değişimler hakkında bir farkındalığa sahip olmak için, kişinin bilişsel sürecini işe koşuyorsa sorunun üstbilişsel boyutta olduğunu anlayabiliriz.


Değerlendirme basamağı, ölçütlere dayalı bir biçimde yargıya ulaşabilmedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Verilen soru, iki durum arasındaki farklılığa neden olan ölçütlere dayalı yargıya varmakla ilgilidir. Böylece sorunun değerlendirme basamağında olduğu sonucuna varılır.

Tablo 3’ te verilen soruyu karşılayan MEB kazanımı 8.5.2.3.’ tür. Bu kazanım; “Ozon tabakasının seyrelme nedenlerini ve canlılar üzerindeki olası etkilerini araştırarak sorunun çözümü için öneriler üretir ve sunar.” şeklindedir (MEB, 2013). Bu kazanım YBT bilgi boyutu bakımından üstbilişsel, bilişsel süreç boyutu bakımından yaratma basamağındadır. Bireyin bilişsel süreçlerini bilmesi ve problemin çözümü için öneriler sunması sebebiyle kazanımın üst bilişsel boyutta olduğu anlaşılır.

Yaratma basamağı, öğelerin tutarlı, özgün bir biçimde bir araya getirmek ve yeniden düzenlemektir (Anderson ve Krathwohl, 2010). 8.5.2.3. kazanımında problem durumuyla ilgili yeni, özgün, orijinal fikirler sunabilmekten bahsettiğinden kazanım, YBT bilişsel süreç boyutun yaratma basamağına karşılık gelir.

Tablo 4

2018-2019 Yılı LGS Sınavı 7. Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi/ Bilişsel Süreç Boyutu ve MEB Kazanımına Göre Analizi

Sorular	Soru- nun PISA Ye- terlik Sevi- yesi	Sorunun YBT Taksonomisi		Fen Bi- limleri Dersi Kaza- nımı	Kazanımın YBT Taksonomisi	
		Bilgi Boyutu	Bilişsel Sü- reç Boyutu		Bilgi Boyutu	Bilişsel Sü- reç Boyutu
<p>7. Resimde bir deniz anemonu ile onun uzantıları arasında yaşayan palyaço balığı verilmiştir.</p>  <p>Bu anemonlar, uzantıları üzerinde bulunan zehirli iğnelerini kullanarak yakınlara kadar gelen küçük balıkları sokup zehirler ve onlarla beslenebilir. Palyaço balıkları, vücut yüzeyindeki kaygan mukus tabakası sayesinde anemonun zehrinden etkilenmez. Böylece, palyaço balıkları anemonun uzantıları arasında rahatça dolaşır, düğmanlarından saklanır ve güvenli bir şekilde beslenir.</p> <p>Verilen durumda ilgili olarak aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yanlıştır?</p> <p>A) Deniz anemonunun yaşadığı ortamdaki balıklar arasında, anemonun zehirli iğnelerinden etkilenme özelliği farklı olan balıklar vardır.</p> <p>B) Deniz anemonunun zehri, kendisiyle birlikte yaşayan balık türünün seçiminde etkili olmuştur.</p> <p>C) Palyaço balıkları, deniz anemonlarının zehrinden etkilenmeyecek bir adaptasyona sahiptir.</p> <p>D) Deniz anemonlarının zehri, palyaço balıklarının genotipini etkilemeden fenotiplerinde gözlemlenebilir bir değişiklik yapmıştır.</p>	Seviye 4	Kavramsal	Çözümleme	F.8.2.4.1.	Kavramsal	Anlama

Tablo 4' e göre 1. soruyu PISA yeterlik seviyelerine göre değerlendirdiğimizde Seviye 4' e karşılık geldiğini görmekteyiz. Seviye 4' te öğrenciler, veriyi kullanıp önemli sonuçlar elde edebilir ve bu noktada yapmış oldukları seçimleri gerekçelendirebilirler (MEB, 2019). Soruda anemon balıkları ve uzantılarında yaşayan palyaço balıklarının özelliklerinden bahsedilip bu durum hakkında çıkarım yapmaları istenmiştir. Bu bilgiden önemli sonuçlar çıkaran öğrenciler bu durumun sebep sonuçlarını gerekçelendirebilirler. Böylece doğru cevapları bulup yanlış cevabı da öğrenmiş olurlar. Bu durum da sorunun Seviye 4 özelliğinde olduğunu gösterir.

Soru YBT bilgi boyutu bakımından kavramsal boyutta, bilişsel süreç boyutu bakımından ise çözümleme basamağındadır. Yaşam alanlarında birbirine uyum sağlayan

iki balığın adaptasyon ilişkisini hatırlatması ve bu hikayeden bir çıkarımın yapılması Bloom taksonomisinde sorunun kavramsal boyutta olduğunu gösterir. Kavramsal boyut, temel öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirler bu ilişkiyi gerekçelendiren boyut tanımlanmasıdır. Bütün ve parça ilişkisinin saptanması YBT çözümleme basamağının özelliğidir. Soruda bir çıkarımın söz konusu olması adaptasyon(bütün) kavramının kendi özelliği olan genetik kavramıyla (parça) ilişkilendirilmesi testteki şıklardan gözlenebilmektedir. Çözümleme basamağının özelliği soru bütünüyle okunduğunda anlaşılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2010).

Tablo 4’te verilen soruyu karşılayan MEB kazanımı F.8.2.4.1.’dir. Bu kazanım; “Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. Adaptasyonların kalıtsal olduğu vurgulanır.” şeklindedir (MEB, 2018). Bu kazanım YBT bilgi boyutu bakımından kavramsal, bilişsel süreç boyutu bakımından anlama basamağındadır. Kazanımda gözlem sonucu adaptasyon kavramının hatırlanması ve adaptasyon kelimesinin genetik kavramıyla olan ilişkisinden bahsedilmiştir. Bu durumda kazanım YBT kavramsal boyutuna karşılık gelir. Kazanımda gözlem sonucu açıklama yapılması ve adaptasyon tanımının kalıtsal olduğu sonucunu çıkarma anlama basamağıyla ilgilidir (Anderson ve Krathwohl, 2010).

Tablo 5

2019-2020 Yılı LGS Sınavı 9. Sorunun PISA Yeterlik Seviyesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi/ Bilişsel Süreç Boyutu ve MEB Kazanımına Göre Analizi

Sorular	Soru- nun PISA Yeterlik Seviyesi	Sorunun YBT Taksonomisi		Fen Bi- limleri Dersi Kaza- nımı	Kazanımın YBT Taksonomisi	
		Bilgi Boyutu	Bilişsel Sü- reç Boyutu		Bilgi Boyutu	Bilişsel Sü- reç Boyutu
<p>9. Türkiye'de bir bölgede 21 Temmuz 2015 tarihindeki sağanak yağmur, sel ve su taşkınlarına yol açmıştır. Uzmanlar bu yağışın sel ve su taşkınlarına yol açabileceği konusunda insanları daha önceden uyarmıştır.</p> <p>Bu bölgede yaz aylarının genellikle yağışsız ve sıcak olmasına rağmen yaşanan bu durum ile ilgili aşağıdaki yorumlardan hangisi doğrudur?</p> <p>A) Sel olması bölgenin ikliminin değiştiğini gösterir. B) Bu tarihte yağmur yağması bölgenin iklim özelliklerinin bir sonucudur. C) Bu tarihte yağmur yağması bir hava olayıdır. D) Bu tahmin sadece iklim bilimci tarafından yapılabilir.</p>	Seviye 2	Kavramsal	Anlama	F.8.1.2.1.	Kavramsal	Anlama

Tablo 5' e göre 9. soruyu PISA yeterlik seviyelerine göre değerlendirdiğimizde Seviye 2' ye karşılık geldiğini görmekteyiz. Seviye 2' de öğrenciler, farkında oldukları epistemik bilgilerle birlikte bilimsel bir şekilde inceleyebilecekleri sualleri farklı kategorize edebilirler (MEB, 2019). Soruda uzmanların daha önceden bölgede meydana gelmeyen hava olayının meydana gelebileceğinden bahsedip bu konuda yapılan yorumlardan sebebi tespit edilmek istenmiştir. Seviye 2' ye karşılık gelen bu soruda meteorolojik olaylar öğrencinin farkında olduğu bilgidir. Bölgede daha önceden meydana gelmemiş hava olayının nedeni seçeneklerde iklim ya da hava olayı olarak kategorize edilmiştir. Böylece yorumlardan sorunun sebebi bulunmaya çalışılır.

Soru YBT bilgi boyutu bakımından kavramsal boyutta, bilişsel süreç boyutu bakımından ise anlama basamağındadır. Soruda meteorolojik bir durumun bölgede daha önceden meydana gelmemesi üzerinde insanlar uyarılmış, bu farklılığın nedeni hava olayı ve iklim arasında bir ilişki kurulması neticesinde seçeneklerdeki yorumlardan sonuca ulaşılmak istenilmiştir. Bu durum kavramsal boyutun özelliğidir. Kavramsal boyut, temel öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyen olarak tanımlanmaktadır.

Soruda açıklamanın yapılması ve seçeneklerde yapılan yorumlardan sonuç çıkarma, sorunun YBT'nin anlama basamağında olduğunun göstergesidir (Anderson ve Krathwohl, 2010).

Tablo 5’te verilen soruyu karşılayan MEB kazanımı F.8.1.2.1.’dir. Bu kazanım; “İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar.” şeklindedir (MEB, 2018). Bu kazanım YBT bilgi boyutu bakımından kavramsal, bilişsel süreç boyutu bakımından anlama basamağındadır. Kazanımda iklim ve hava olayı arasındaki nedensel farklılığın sonucu açıklanmak istenmiştir. Bu durumda kazanım YBT'nin kavramsal boyutuna karşılık gelir. Kazanımda hava olayı ve iklim arasındaki farkın açıklanması, YBT'nin anlama basamağının açıklama alt kategorisiyle ilgilidir (Anderson ve Krathwohl, 2010).

Bulgular

Bu bölümde, ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan soruların YBT düzeyi, PISA yeterlik düzeyi ve soruyu karşılayan öğretim programı kazanımlarının analizleri tablo olarak sunulmaktadır.

2015-2016 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 1.dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT’ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna ait analiz

Tablo 6

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem TEOG Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşılayan MEB Kazanım	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.1.2.1.	Kavramsal Anlama
2. soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	2. soru DNA ve Genetik Kod adlı konuda kalıtım başlığında geçer ama yayınlanan 2013 öğretim programında kalıtımla ilgili çaprazlama yapar kazanımı verilmemiştir.	

3. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 3. soru DNA ve Genetik Kod adlı konuda kalıtım başlığında geçer. Konu içeriğinde homozigot ve heterozigot kavramları işlenir ama yayınlanan 2013 öğretim programında bu terimlere değinilir kazanımı verilmemiştir.	
4. soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 4. soru DNA ve Genetik Kod adlı konuda kalıtım başlığında geçer. Konu içeriğinde akraba evlilikleri, çaprazlama yapılmasına değinilir fakat yayınlanan 2013 öğretim programında akraba evliliğinin gelecekte yol açtığı sakıncaları bilir kazanımına yer verilmemiştir.	
5. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 5. soru DNA ve Genetik Kod adlı konuda adaptasyon başlığında geçer. Konu içeriğinde çevresine uyum gösteren canlıların yaşama şansının daha fazla olduğuna değinilir fakat yayınlanan 2013 öğretim programında çevresine uyum gösteren canlıların yaşama şansının arttığını bilir kazanımı verilmemiştir.	
6. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.1.2.	Kavramsal Uygulama
7. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.1.1.	Kavramsal Anlama
8. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.1.1.	Kavramsal Anlama
9. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.5.4.1.	Kavramsal Değerlendirme
10.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	10. soru Doğal seçim alt başlığında geçer. 2013 öğretim programında ortama uyum sağlayanlar yaşar, sağlayamayanlar ise elenir kazanımına yer verilmemiştir.	

11.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 11. soru DNA ve Genetik Kod adlı konuda adaptasyon başlığında geçer. Yaşam ortamı aynı olan canlılar benzer adaptasyon gösterir kazanımına 2013 öğretim programında yer verilmemiştir.	
12.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	7.2.1.1.	Olgusal Uygulama
13.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	7.2.1.1.	Olgusal Uygulama
14.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	6.3.3.2.	Kavramsal Uygulama
15.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	6.3.3.2.	Kavramsal Uygulama
16.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.2.1.2.	Kavramsal Anlama
17.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	6.3.3.1.	Olgusal Hatırlama
18.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 18. soru kaldırma kuvveti başlığında geçer fakat kaldırma kuvvetlerine bakarak verilen değişkenleri karşılaştırır kazanımına 2013 öğretim programında yer verilmemiştir.	
19.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	6.3.3.2.	Kavramsal Uygulama
20.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 20. soru maddelerin kaldırma kuvvetlerine bakarak ağırlıkları tespit edilebildiğinden bahseder. Konu içeriğinde kaldırma kuvveti geçer fakat kaldırma kuvvetlerine bakarak ağırlıkları tespit eder kazanımı 2013 öğretim programında verilmemiştir.	

Fen bilimleri sorularının YBT'ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 7, kavramsal çözümleme düzeyinde 6 ve işlemsel uygulama düzeyinde 6 soru olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterlik seviyelerine göre 1b seviyesinde 1, 2 seviyesinde 7, 3 seviyesinde 6 ve 4 seviyesinde 6 sorunun olduğunu görülmektedir (Tablo 6).

MEB (2013) tarafından hazırlanan ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan 8 fen bilimleri dersi sorusunun kazanım karşılığının olmadığı belirlenmiştir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanım incelendiğinde, YBT'ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 1, olgusal uygulama düzeyinde 2, kavramsal anlama düzeyinde 4, kavramsal uygulama düzeyinde 4 ve kavramsal değerlendirme düzeyinde ise 1 kazanım olduğu bulunmuştur. Sorulan soruların kazanımları ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyinde hazırlanmış MEB kazanımlarının TEOG sınavında işlemsel bilgi düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. Kavramsal düzeyde 2013 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların TEOG sınavında yine kavramsal bilgi düzeyinde sorulduğu, sadece kazanımı kavramsal düzeyde olan 19. sorunun işlemsel bilgi düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT'ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (7.,8.,12.,13. ve 16. sorular), kazanımın sorulan sorulara göre daha alt düzey (1.,14.,15.,17. ve 19. sorular) ve kazanımın sorulan sorulara göre daha üst düzey (6. ve 9. sorular) olduğu görülmektedir (Tablo 6).

“2015-2016 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 2. dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik analiz

Tablo 7

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem TEOG Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşılıyan MEB Kazanımı	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.5.1.2.	Kavramsal Anlama

2. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	Soruyu karşılayan kazanım tespit edilmemiştir. 2. soru fotosentez konu başlığında geçer belirli bağımsız değişkenlerin fotosenteze etkisinin araştırılması istenmiştir. Bağımsız değişkenlere bakarak fotosentez hızını bilir kazanımı 2013 öğretim programında verilmemiştir.
3. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.5.1.1. Kavramsal Anlama
4. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.5.1.1. Kavramsal Anlama
5. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.5.1.3. Kavramsal Anlama
6. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.2.1.2. Kavramsal Anlama
7. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	7. soru sesin özellikleri ile ilgilidir. Ses konusunda sesin özelliklerine değinilir. 2013 öğretim programında soruyu karşılayan kazanım verilmemiştir.
8. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.4.2.2. Kavramsal Anlama
9. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	9. soru sesin özellikleri ile ilgilidir. Ses konusunda sesin özelliklerine ve yüksekliğine değinilir. 2013 öğretim programında soruyu karşılayan kazanıma yer verilmemiştir.
10.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.3.1.3. İşlemsel Uygulama
11.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.3.3.1. Olgusal Anlama
12.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.3.5.2. Olgusal Hatırlama

13.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.3.4.2.	Kavramsal Çözümleme
14.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.6.2.1.	Kavramsal Çözümleme
15.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.6.3.1.	Kavramsal Anlama
16.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.6.1.1.	Kavramsal Anlama
17.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.6.3.2.	İşlemsel Uygulama
18.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	18. soru maddelerin donma sıcaklığını bilme şeklindedir fakat bu cümle ile ilgili eş değer bir kazanım 2013 öğretim programında verilmemiştir.	
19.Soru	Kavramsal Uygulama	Seviye 3	8.6.3.1.	Kavramsal Anlama
20.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.6.3.3.	İşlemsel Uygulama

Tablo 7’ de 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına ait analiz görülmektedir. Buna göre fen bilimleri sorularının YBT’ ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 11, kavramsal uygulama düzeyinde 1, kavramsal çözümleme düzeyinde 3 ve işlemsel uygulama düzeyinde 4 soru olduğu belirlenmiştir. Metabolişsel bilgi, değerlendirme ve yaratma biliş düzeylerinde soru bulunmadığı tespit edilmiştir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sınav sorularının PISA yeterlik seviyelerine göre analizinde 1b seviyesinde 1, 2 seviyesinde 11, 3 seviyesinde 5, 4 seviyesinde 3 soru olduğu saptanmıştır.

2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan 4 fen bilimleri dersi sorusunun MEB (2013) fen bilimleri dersi öğretim programı bağlamında kazanım karşılığının olmadığı belirlenmiştir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımlar incelendiğinde, YBT’ ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 1, olgusal anlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 9, kavramsal

çözümleme düzeyinde 2 ve işlemsel uygulama düzeyinde 3 kazanımın olduğu bulunmuştur. Sorulan soruların kazanımları ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyinde hazırlanmış MEB kazanımlarının TEOG sınavında işlemsel bilgi düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. Kavramsal bilgi düzeyinde hazırlanmış MEB kazanımlarının TEOG sınavında kavramsal bilgi düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi düzeyinde 2013 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların TEOG sınavında yine kavramsal bilgi düzeyinde sorulduğu, sadece işlemsel bilgi düzeyinde olan 10. Soruya karşılık gelen kazanımın işlemsel bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 7). 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT'ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (1., 3., 4., 5., 6., 8., 10., 13., 14., 15., 16. ve 19. sorular) kazanımların sorulan sorulara göre daha alt düzey (11. ve 12. sorular) ve kazanımların sorulan sorulara göre daha üst düzey (17. ve 20.) olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

“2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 1.dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik analiz

Tablo 8

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem TEOG Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşılıyan MEB Kazanımı	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	8.1.1.1.	Kavramsal Anlama
2. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.2.1.	Kavramsal Anlama
3. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	8.1.2.2.	Olgusal Hatırlama
4. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.3.3.	Kavramsal Anlama
5. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.1.4.2.	Kavramsal Anlama
6. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.5.1.	Kavramsal Anlama

7. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1a	8.1.4.1	Olgusal Uygulama
8. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.5.2.	Kavramsal Değerlendirme
9. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.4.4.	Kavramsal Değerlendirme
10.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	8.1.4.3.	Kavramsal Anlama
11.Soru	Kavramsal Hatırlama	Seviye 1b	8.2.1.1.	Kavramsal Anlama
12.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.2.1.1.	Kavramsal Anlama
13.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.2.1.3.	İşlemsel Yaratma
14.Soru	İşlemsel Anlama	Seviye 2	8.2.1.2.	Kavramsal Anlama
15.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.2.1.1.	Kavramsal Anlama
16.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.2.1.3.	İşlemsel Yaratma
17.Soru	İşlemsel Anlama	Seviye 2	8.2.1.1.	Kavramsal Anlama
18.Soru	İşlemsel Anlama	Seviye 2	8.2.1.3.	İşlemsel Yaratma
19.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.2.1.3.	İşlemsel Yaratma
20.Soru	İşlemsel Anlama	Seviye 2	8.2.1.1.	Kavramsal Anlama

Tablo 8’de 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına ait analiz görülmektedir. Buna göre fen bilimleri sorularının YBT’ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 4, kavramsal hatırlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 6, işlemsel anlama düzeyinde 4 ve işlemsel uygulama düzeyinde 5 soru olduğu belirlenmiştir. Metabilişsel bilgi, çözümleme, değerlendirme ve yaratma biliş düzeylerinde soruya rastlanmamıştır. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterlik seviyelerine göre analizinde 1a seviyesinde 1, 1b seviyesinde 4, 2 seviyesinde 10, 3 seviyesinde 5 soru olduğu ortaya konmuştur. PISA yeterlik seviyelerine göre 4, 5 ve 6 seviyesinde soruya rastlanmamıştır (Tablo 8).

2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımlar YBT' ye göre incelendiğinde, olgusal hatırlama düzeyinde 1, olgusal uygulama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 12, kavramsal değerlendirme düzeyinde 2 ve işlemsel yaratma düzeyinde 4 kazanım olduğu görülmektedir (Tablo 8). Sorulan soruların kazanımların düzeyi ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyindeki kazanımların olgusal bilgi düzeyinde, işlemsel bilgi düzeyindeki kazanımların ise işlemsel bilgi düzeyinde sorulduğu görülmektedir (Tablo 8). Kavramsal bilgi düzeyinde olduğu belirlenen kazanımların 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında olgusal bilgi (1. ve 10. sorular), kavramsal bilgi (2., 4., 6., 8., 9., 11. ve 15. sorular) ve işlemsel bilgi (5., 12., 14., 17. ve 20. sorular) düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (2., 3., 4., 6., 14, 15., 17. ve 20.), kazanımların sorulan sorulara göre daha alt düzey (5. ve 12.) ve kazanımların sorulan sorulara göre daha üst düzey (1. 7., 8., 9. 10. 11., 13., 16., 18. ve 19. sorular) olduğu tespit edilmiştir.

“2016-2017 eğitim ve öğretim yılında uygulanan 2. dönem TEOG sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT' ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik analiz

Tablo 9

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem TEOG Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşılıyan MEB Kazanımı	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	8.5.1.3.	Olgusal Hatırlama
2. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.5.1.1.	Kavramsal Anlama
3. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.5.1.2.	Kavramsal Anlama
4. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.5.2.1.	Kavramsal Uygulama
5. Soru	İşlemsel Anlama	Seviye 2	8.5.3.1.	Üstbilişsel Yaratma

6. Soru	İşlemsel Anlama	Seviye 2	8.5.4.1.	Kavramsal Değerlendirme
7. Soru	Olgusal Anlama	Seviye 2	8.4.2.2.	Kavramsal Anlama
8. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.4.1.3.	İşlemsel Uygulama
9. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.7.2.1.	Kavramsal Anlama
10.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.7.1.3.	İşlemsel Uygulama
11.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.7.2.1.	Kavramsal Anlama
12.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1a	8.3.2.1.	Olgusal Anlama
13.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.3.3.1.	Olgusal Anlama
14.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.3.4.3.	İşlemsel Uygulama
15.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.2.2.	İşlemsel Uygulama
16.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.2.2.	İşlemsel Uygulama
17.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.6.2.2.	İşlemsel Uygulama
18.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.6.3.4.	Kavramsal Anlama
19.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.3.2.	İşlemsel Uygulama
20.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.3.3.	İşlemsel Uygulama

Tablo 9’ da 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına ait analiz görülmektedir. Buna göre fen bilimleri sorularının YBT’ ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 2, olgusal anlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 6, kavramsal çözümleme düzeyinde 2, işlemsel anlama düzeyinde 2, işlemsel uygulama düzeyinde 7 soru olduğu belirlenmiştir. Metabilsel bilgi, uygulama, değerlendirme ve yaratma biliş düzeylerinde sorulara rastlanmamıştır.2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterlik seviyelerine

göre 1a seviyesinde 1, 1b seviyesinde 1, 2 seviyesinde 9, 3 seviyesinde 7, 4 seviyesinde 2 soru olduğu saptanmıştır. PISA yeterlik seviyelerine göre 5 ve 6 seviyesinde soruya rastlanmamıştır.

2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 2. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımlar incelendiğinde, YBT'ye göre olgusal hatırlama düzeyinde 1, olgusal anlama düzeyinde 2, kavramsal anlama düzeyinde 6, kavramsal uygulama düzeyinde 1, kavramsal değerlendirme düzeyinde 1, işlemsel uygulama düzeyinde 8 ve metabilşsel yaratma düzeyinde 1 kazanım olduğu görülmektedir (Tablo 9). Sorulan soruların kazanımları ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyinde hazırlanmış MEB kazanımlarının TEOG sınavında olgusal bilgi (1. ve 12 sorular) ve işlemsel bilgi (13. soru) düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. Kavramsal düzeyde yer alan kazanımların olgusal bilgi (7. soru), kavramsal bilgi (2., 3., 4., 6., 7., 9., 11. ve 18. sorular) ve işlemsel bilgi (9. soru) düzeyinde sorulduğu, işlemsel bilgi düzeyindeki kazanımın kavramsal (8., 10. ve 17. sorular) ve işlemsel bilgi (14., 15., 16. 19. ve 20. sorular) düzeyinde sorulduğu ve üstbilşsel kazanımın ise işlemsel bilgi (5. Soru) düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan TEOG 1. dönem sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT'ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (1., 2., 3., 7., 11., 14., 15., 16., 18., 19. ve 20. sorular), kazanımların sorulan sorulara göre daha alt düzey (4., 9., 10. ve 13. sorular) ve kazanımların sorulan sorulara göre daha üst düzey (5., 6., 8., 12. ve 17. sorular) olduğu görülmektedir (Tablo 9).

“2017-2018 eğitim ve öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT'ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik analiz

Tablo 10

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı LGS Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşılıyan MEB Kazanımı	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.1.1.2.	Kavramsal Uygulama
2. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.2.1.	Kavramsal Anlama

3. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.1.4.3.	Kavramsal Anlama
4. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.1.5.2.	Kavramsal Değerlendirme
5. Soru	Üstbilişsel Değerlendirme	Seviye 5	8.5.2.3.	Üstbilişsel Yaratma
6. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.5.3.1.	Üstbilişsel Yaratma
7. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.2.1.3.	İşlemsel Yaratma
8. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.2.1.3.	İşlemsel Yaratma
9. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.4.1.4.	Kavramsal Anlama
10.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.4.2.2.	Kavramsal Anlama
11.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	8.7.2.3.	Üstbilişsel Değerlendirme
12.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.3.6.1.	Kavramsal Çözümleme
13.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.7.2.2.	Olgusal Uygulama
14.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.8.1.3.	Kavramsal Anlama
15.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	8.3.2.1.	Olgusal Anlama
16.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.3.5.1.	Kavramsal Anlama
17.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	8.3.4.5.	Üstbilişsel Yaratma
18.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.2.2.	İşlemsel Uygulama
19.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.3.3.	İşlemsel Uygulama
20.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	8.6.3.4.	Kavramsal Anlama

Tablo 10' de 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına ait analiz görülmektedir. Buna göre fen bi-

limleri sorularının YBT' ye göre; olgusal hatırlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 8, kavramsal çözümleme düzeyinde 2, işlemsel uygulama düzeyinde 8 ve metabilşsel değerlendirme düzeyinde 1 soru olduğu belirlenmiştir. Yaratma biliş düzeyinde soruya rastlanmamıştır. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterlik seviyelerine göre 1b seviyesinde 1, 2 seviyesinde 8, 3 seviyesinde 8, 4 seviyesinde 2 ve 5 seviyesinde 1 soru olduğu tespit edilmiştir. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımlar incelendiğinde, YBT' ye göre olgusal anlama düzeyinde 1, olgusal uygulama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 7, kavramsal uygulama 1, kavramsal çözümleme düzeyinde 1, kavramsal değerlendirme düzeyinde 1, işlemsel uygulama düzeyinde 2, işlemsel yaratma düzeyinde 2, metabilşsel değerlendirme düzeyinde 1 ve metabilşsel yaratma düzeyinde 3 kazanım olduğu ortaya konmuştur. Sorulan soruların kazanımları ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyinde olduğu belirlenen kazanımların olgusal (15. soru) ve kavramsal (13. soru) bilgi düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. Kavramsal bilgi düzeyindeki kazanımların kavramsal (2., 3., 4., 9., 10., 12. ve 14. sorular) ve işlemsel (1., 16. ve 20. sorular) bilgi düzeyinde sorulduğu, işlemsel bilgi düzeyindeki kazanımların yine işlemsel bilgi düzeyinde sorulduğu (7., 8., 18. ve 19. sorular) üstbilşsel bilgi düzeyindeki kazanımların kavramsal (11. ve 17. sorular), işlemsel (6. soru) ve üstbilşsel bilgi (5. soru) düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (1., 2., 9., 10., 14., 18. ve 19. sorular), kazanımların sorulan sorulara göre daha alt düzey (3., 16. ve 20. sorular) ve kazanımların sorulara göre daha üst düzey (4., 5., 6., 7., 8., 11., 12., 13., 15. ve 17. sorular) olduğu görülmektedir (Tablo 10).

“2018-2019 eğitim ve öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT' ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik analiz

Tablo 11

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı LGS Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşıllayan MEB Kazanımı	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	F.8.6.1.1.	Olgusal Anlama
2. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.1.1.	Kavramsal Anlama
3. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.6.2.2.	Kavramsal Anlama
4. Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	F.8.6.3.1.	Kavramsal Uygulama
5. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.6.3.3.	Kavramsal Değerlendirme
6. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.2.2.	İşlemsel Uygulama
7. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.2.4.1.	Kavramsal Anlama
8. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.7.1.2.	Kavramsal Anlama
9. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.7.1.3.	İşlemsel Uygulama
10.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.3.1.1.	İşlemsel Uygulama
11.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.3.1.2.	İşlemsel Uygulama
12.Soru	Kavramsal Değerlendirme	Seviye 5	F.8.7.1.2.	Kavramsal Anlama
13.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.1.1.1.	Olgusal Anlama
14.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.5.1.1.	Kavramsal Anlama
15.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	F.8.5.1.1.	Kavramsal Anlama
16.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.4.2.1.	Kavramsal Anlama

17.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1a	F.8.4.4.3.	Kavramsal Uygulama
18.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.4.5.1.	İşlemsel Uygulama
19.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	F.8.4.1.1	Olgusal Hatırlama
20.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.4.5.1.	İşlemsel Uygulama

Tablo 11’ de 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına ait analiz görülmektedir. Buna göre fen bilimleri sorularının YBT’ ye göre; olgusal hatırlama düzeyinde 5, kavramsal anlama düzeyinde 8, kavramsal çözümleme düzeyinde 3 ve kavramsal değerlendirme düzeyinde 1 ve işlemsel uygulama düzeyinde 3 soru olduğu belirlenmiştir. Metabilişsel bilgi boyutu ve yaratma biliş düzeyinde sorulara rastlanmamıştır. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterli seviyelerine göre 1a seviyesinde 1, 1b seviyesinde 4, 2 seviyesinde 8, 3 seviyesinde 3, 4 seviyesinde 3 ve 5 seviyesinde 1 soru olduğu tespit edilmiştir.

2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımlar YBT’ ye göre incelendiğinde, olgusal hatırlama düzeyinde 1, olgusal anlama düzeyinde 2, kavramsal anlama düzeyinde 8, kavramsal uygulama düzeyinde 2, kavramsal değerlendirme düzeyinde 1 ve işlemsel uygulama düzeyinde 6 kazanım olduğu saptanmıştır. Metabilişsel bilgi, çözümleme ve yaratma biliş düzeyinde kazanım olmadığı ortaya konmuştur. Sorulan soruların kazanımları ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyinde olan kazanımların LGS sınavında olgusal bilgi (1. ve 19. sorular) ve kavramsal bilgi (13. soru) düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. Kavramsal düzeydeki kazanımların LGS sınavında olgusal bilgi (4., 15. ve 17. sorular), kavramsal bilgi (2., 3., 5., 7., 12. ve 16. sorular) ve işlemsel bilgi (8. ve 14. sorular) düzeyinde sorulduğu, işlemsel bilgi düzeyindeki kazanımların kavramsal bilgi (6., 9., 18. ve 20. sorular) ve işlemsel bilgi (10. soru) düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT’ ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (1., 2., 3., 10., 13., 16. ve 19. sorular), kazanımların sorulan sorulara göre daha alt düzey (7. 8., 12., 14. ve 20. sorular) ve kazanımların sorulan sorulara göre daha üst düzey (4., 5., 6., 9., 11., 15., 17 ve 18. sorular) olduğu görülmektedir (Tablo 11).

“2019-2020 eğitim ve öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının, MEB Kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve YBT’ ye göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik analiz

Tablo 12

2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı LGS Fen Bilimleri Sorularının YBT, PISA Yeterlik Seviyeleri ile MEB Kazanımlarına Göre Dağılımı

Sorular	Soruların YBT Düzeyi	PISA Yeterlilik Düzeyi	Soruyu Karşılıyan MEB Kazanımı	Kazanımların YBT Düzeyi
1. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.1.2.	Olgusal Uygulama
2. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.2.2.2.	İşlemsel Uygulama
3. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.1.3.	Kavramsal Hatırlama
4. Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.2.2.2.	İşlemsel Uygulama
5. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.3.2.	Olgusal Anlama
6. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.2.1.	Olgusal Hatırlama
7. Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.2.4.1.	Kavramsal Anlama
8. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.2.5.2.	Kavramsal Değerlendirme
9. Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.1.2.1.	Kavramsal Anlama
10.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.1.1.1.	Olgusal Anlama
11.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.5.1.1.	Kavramsal Anlama
12.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.1.1.1.	Olgusal Anlama
13.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.3.1.1.	İşlemsel Uygulama
14.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.3.1.2.	İşlemsel Uygulama

15.Soru	Kavramsal Anlama	Seviye 2	F.8.3.1.2.	İşlemsel Uygulama
16.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.3.1.1.	İşlemsel Uygulama
17.Soru	Kavramsal Çözümleme	Seviye 4	F.8.4.2.1.	Kavramsal Anlama
18.Soru	Olgusal Hatırlama	Seviye 1b	F.8.4.1.2.	Olgusal Hatırlama
19.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.4.2.1.	Kavramsal Anlama
20.Soru	İşlemsel Uygulama	Seviye 3	F.8.4.4.4.	Kavramsal Anlama

Tablo 12’ de 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına ait analiz görülmektedir. Buna göre fen bilimleri sorularının YBT’ ye göre; olgusal hatırlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 11, kavramsal çözümleme düzeyinde 4 ve işlemsel uygulama düzeyinde 4 soru bulunmaktadır. Metabilişsel bilgi boyutu ve yaratma biliş düzeyinde sorulara rastlanmamıştır.

2019-2020 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterlik seviyelerine göre 1b seviyesinde 1, 2 seviyesinde 11, 3 seviyesinde 4, 4 seviyesinde 4 soru olduğu tespit edilmiştir. 5 ve 6 seviyelerinde soru olmadığı belirlenmiştir.

2019-2020 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımlar YBT’ ye göre incelendiğinde, olgusal hatırlama düzeyinde 2, olgusal anlama düzeyinde 3, olgusal uygulama düzeyinde 1, kavramsal hatırlama düzeyinde 1, kavramsal anlama düzeyinde 6, kavramsal değerlendirme düzeyinde 1 ve işlemsel uygulama düzeyinde 6 kazanım olduğu saptanmıştır. Metabilişsel bilgi, çözümleme ve yaratma düzeylerinde kazanım olmadığı belirlenmiştir (Tablo 12). Sorulan soruların kazanımları ile benzerliği incelendiğinde, olgusal bilgi düzeyinde hazırlanmış kazanımların LGS sınavında olgusal bilgi (18. soru) ve kavramsal bilgi (1., 5., 6., 10. ve 12. sorular) düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir. Kavramsal kazanımların LGS sınavında kavramsal bilgi (3., 7., 8., 9. ve 17. sorular) ve işlemsel bilgi (11., 19. ve 20. sorular) düzeyinde sorulduğu, işlemsel bilgi düzeyinde kazanımların kavramsal bilgi (2., 13., 14., 15. ve 16. sorular) ve işlemsel bilgi (4. soru) düzeyinde sorulduğu belirlenmiştir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında yapılmış olan LGS sınavında yer alan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT’ ye göre biliş düzeyinin sorulan soruların biliş düzeyi ile aynı (4.,

5., 9., 10., 12. ve 18. sorular), kazanımların sorulan sorulara göre daha alt düzey (2., 3., 6., 7., 11., 16. ve 17. sorular) ve kazanımların sorulan sorulara göre daha üst düzey (1., 8., 13., 14., 15., 19 ve 20. sorular) olduğu görülmektedir (Tablo 12).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçları, 2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ortaöğretime geçiş sınavlarında fen bilimleri dersi kapsamında sorulan soruların YBT'ye göre en fazla kavramsal bilgi düzeyinde olduğunu göstermektedir. İşlemsel bilgi düzeyindeki sorulan ikinci, olgusal bilgi düzeyindeki soruların ise üçüncü en fazla sorulan bilgi düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Metabilişsel bilgi düzeyinde sadece 1 soru sorulduğu belirlenmiştir. 2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ortaöğretime geçiş sınavlarında fen bilimleri dersi kapsamında sorulan soruların YBT'ye göre en fazla anlama biliş düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. Anlama biliş düzeyinden sonra en fazla uygulama biliş düzeyinde soru olduğu tespit edilmiştir. Yapılan birçok çalışmanın sonucu ulusal düzeyde yapılan ortaöğretime geçiş (Akyürek, 2019; Arı ve Gökler, 2012; Dalak, 2015; Taşkın ve Aksoy, 2019; Taşkın, Aksoy ve Daşdemir, 2019) ve yüksek öğretime geçiş (Çepni, Özseygeç ve Gökdere, 2003; Keleş ve Karadeniz, 2015; Sesli, 2007) sınavlarında sorulan soruların büyük çoğunluğunun YBT'ye göre alt düzey bilişsel alan kabul edilen hatırlama, anlama ve uygulama biliş düzeyinde olduğuna dikkatleri çekmektedir. Benzer olarak Sezer (2018)'in çalışmasında 2016-2017 eğitim öğretim yılı ulusal ortaöğretime geçiş sınavında sorulan fen bilimleri dersi sorularının YBT'ye göre alt bilişsel düzeyde olduğuna dikkatleri çekmektedir. MEB (2018) fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçlarının, doğanın keşfedilmesi, bilimsel süreç becerilerinin kullanılması, bilimsel araştırma yaklaşımı ile problemleri çözebilmek, sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirebilmek, günlük yaşam problemleri ile ilgili sorumluluğu alabilmek ve çözüm üretmek, güvenilir bir çalışma bilinci oluşturabilmek, sosyobilimsel konuları baz alarak muhakeme yeteneğini geliştirebilmek, bilimsel düşünebilme alışkanlıklarını kazanabilmek ve karar verme becerilerini geliştirebilmek olduğu göz önüne alındığında ortaokul öğrencilerinin öğrenimleri sırasında üst düzey bilişsel sorular ile değerlendirilmesi uygun görülmektedir. Fakat fen bilimleri öğretmenleri tarafından hazırlanan sınav sorularının YBT'ye göre incelendiği birçok çalışmanın sonucu soruların olgusal, kavramsal bilgi düzeyi ve hatırlama, anlama, uygulama gibi alt bilişsel düzeyde olduğunu göstermektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009; Gündüz, 2009; Ayvacı ve Türkoğan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Güleriyüz ve Erdoğan, 2018). Çakır (2019), PISA sınavında sorulan soruların YBT'ye göre analizini gerçekleştirdiği çalışmasında, PISA sınavında sorulan soruların en fazla kavramsal bilgi düzeyinde olduğunu vurgulamaktadır. Aynı çalışma sorulan soruların büyük çoğunluğunun çözümleme, değerlendirme ve

yaratma biliş düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Özellikle Türkiye'nin PISA sınavında başarı elde etmek için yaptığı çalışmalar dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin öğrenimleri süresince ve ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan soruların biliş düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir. 2015-2020 yılları arasında ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan fen bilimleri dersi soruları arasında değerlendirme biliş düzeyinde 1 soru olması ve yaratma biliş düzeyinde sorunun olmaması öğrencilerin üst bilişsel düzey öğrenmelerinin değerlendirme ve üretme noktasında eksik kalındığının göstergesi sayılabilir. Bu bağlamda, orta öğretime geçiş sınavlarında üst bilişsel düzeyde sorular sorulması öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini test edeceğinden önemli görülmektedir. Özellikle MEB (2018) fen bilimleri dersi öğretim programının araştıran sorgulayan öğrenci yetiştirmek üzere revize edildiğinden üst bilişsel düzey kazanımların ölçülmesinde üst bilişsel düzeyde soruların kullanılması gerekmektedir.

2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ortaöğretime geçiş sınavlarında fen bilimleri dersi kapsamında sorulan soruların PISA yeterli seviyelerine göre en fazla 2. seviyede olduğu saptanmıştır. 2. seviyeden sonra sırasıyla 3. seviye, 4. seviye, 1b seviyesi, 1a seviyesi ve 5. seviye geldiği ortaya konmuştur. 6. seviyede soruya rastlanmamıştır. Sezer (2018)'in çalışmasının sonuçları 2016-2017 eğitim ve öğretim senesi birinci dönem TEOG sınavında sorulan fen bilimleri dersi sorularının PISA yeterli seviyelerinde göre 5. düzey ve 6. düzeyde soru olmadığını göstermektedir ki bu sonuç araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013) çalışmalarında, 2008-2013 seneleri arasında yapılan SBS sınavında sorulan matematik sorularının PISA yeterli seviyelerine göre en fazla 2. ve 3. seviyede soru olduğuna işaret etmektedir. MEB (2018) fen bilimleri dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan özgü kazanımların analitik düşünme, bilimsel bilgiyi kullanabilme, bilimsel süreç becerilerini kullanabilme, karar verme, yaratıcı düşünme, yenilikçi düşünme, disiplinler arası çalışarak yenilik üretebilme olduğu göz önüne alındığında bu kazanımların PISA yeterli seviyelerinde 5. ve 6. Seviyeleri ile örtüştüğü görülmektedir. Fakat 2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri sorularında PISA yeterli seviyelerine göre 5. seviyede sadece 2 ve 6. seviyede ise hiç soru olmadığı ortaya konmuştur. Türkiye 2003 yılından itibaren PISA sınavlarına dahil olmuştur. 2003 yılından itibaren PISA sınavındaki dereceleri geliştirmek için çeşitli öğretim programlarında reformlar geliştirmektedir. Bu reformların etkisini PISA sonuçlarına yansıdığını görmekteyiz. Nitekim Türkiye'nin PISA fen okuryazarlığı puanı 2015 yılında 425 iken 2018 yılında 468 puana yükseldiği görülmektedir. PISA fen okuryazarlık puanının gelişmesi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini üst düzeyde kullanmasını gerektirir ve bu becerilerin ölçülmesi de üst düzeyde sorular ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda orta öğretime geçiş sınavlarına PISA yeterlikleri çerçevesinde üst düzey soruların eklenmesinin anlamlı olduğu düşünülmektedir.

2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan fen bilimleri dersi kapsamında sorulan sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre en fazla kavramsal bilgi, sonra işlemsel bilgi düzeyinde kazanımların olduğu belirlenmiştir. En az kazanımın metabilşsel bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. 2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ortaöğretime geçiş sınavlarında fen bilimleri dersi kapsamında sorulan sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre en fazla anlama biliş düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Bu biliş düzeyini takiben en fazla temsil edilenden başlayarak uygulama, yaratma, değerlendirme, hatırlama ve çözümlleme biliş düzeylerinin geldiği ortaya konmuştur. Bu durumun nedeni yaratma ve değerlendirme biliş basamağında çoktan seçmeli soru hazırlamanın zor olmasından kaynaklanabilir. Nitekim, Akyürek (2019) çalışmasında, 2016-2018 yılları arasında gerçekleşen ortaöğretime geçiş sınavlarında yer alan sorulara karşılık gelen kazanımların bilgi düzeylerinin en fazla kavramsal bilgi, anlama biliş düzeyinde olduğu belirtilmektedir ki bu sonuç araştırmamızın sonuçları ile örtüşmektedir.

2015-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan fen bilimleri dersi kapsamında sorulan sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre sorulan soruların düzeyi ile karşılaştırıldığında birçok sorunun kazanımlarının biliş düzeyi ile aynı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürde yer alan ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan fen bilimleri sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre analizini ortaya koyan çalışmalar ile örtüşmektedir (Dalak 2015; Taşkın ve Aksoy, 2019; Taşkın, Aksoy ve Daşdemir, 2019). Ayrıca araştırmada, sorulan fen bilimleri dersi sorularına karşılık gelen kazanımların YBT' ye göre sorulan sorulardan daha üst biliş düzeyde olan soru sayısının da yadsınamayacak kadar fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, sorulan soruların biliş düzeyinin kazanımın biliş düzeyinden düşük olması nedeniyle kazanımı ölçme noktasında yetersiz kalma durumunu doğurmaktadır. Nitekim, Tolan (2011) çalışmasında SBS sınavında sorulan soruların kazanımlar ile arasındaki uyumun olmadığına işaret etmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları göz önünde tutularak şu şekilde önerilerde bulunulabilir;

Ders Kitabı yazarlarına yönelik;

- Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan hazırlık soruları YBT ve PISA yeterlik seviyelerine göre üst düzey temsili arttırılabilir.
- Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme soruları YBT ve PISA yeterlik seviyelerine göre üst düzey temsili arttırılabilir.

MEB' e yönelik öneriler;

- Fen bilimleri dersi öğretim programında üst düzey PISA yeterlik düzeylerine uygun kazanımların sayıları artırılabilir.

ÖSYM'ye yönelik öneriler;

- YBT' ye göre üst düzey bilişsel basamakta daha fazla soru sorulabilir.
- Ulusal sınavlarda üst düzey PISA yeterlik seviyelerinde hazırlanmış sorular sorulabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- 2020 ve sonrası sorulan ortaöğretime geçiş sınav soruların analizleri yapılabilir.
- Üniversiteye geçiş sınavlarında sorulan soruların analizi yapılabilir.
- Farklı taksonomik yaklaşımlar temel alınarak araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment* (10th ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon Inc. <https://www.amazon.com/Psychological-Testing-Assessment-Lewis-Aiken/dp/0205295673>
- Akpınar E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 13-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/5991/79732>
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488010.pdf>
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 102-113. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Anderson%2C+L.+W.+%282005%29.+Objectives%2C+evaluation%2C+and+the+improvement+of+education.+Studies+in+Educational+Evaluation%2C+31%282-3%29%2C+102-113.&btnG=

- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: *Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. Pegem Akademi.
- Arı, A., ve Gökler, Z, S. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi* [X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi]. Niğde Üniversitesi.
- Atila, M., ve Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20280/214999>
- Avcı, F., Aslangiray, H., ve Özyalçın, B. (2021). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/62313/689366>
- Ayvacı H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi' ne göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25. https://www.researchgate.net/profile/Ali-Tuerkdogan/publication/43655739_Analysing_Science_and_Technology_Course_Exam_Questions_According_to_Revised_Bloom_Taxonomy/links/5c6816e2a6fdcc404eb5acfc/Analysing-Science-and-Technology-Course-Exam-Questions-According-to-Revised-Bloom-Taxonomy.pdf
- Ayvacı, H. Ş., ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153376>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Education and Science*, 31(142), 3-14. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/837>
- Cangüven, H., Öz, O., Binzet, G., ve Avcı, G. (2017). Examination of ministry of national education 2017 draft science program according to revised bloom taxonomy. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 62-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoeec/issue/33670/373329>

- Çakır, Z. (2019). *TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Çepni, S., Özsevgeç, T., ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 157(1), 30-39. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/157/cepni.htm
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, M. (2011). 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(189), 131-143. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36193/406956>
- Demirkaya, H., ve Karacan, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inkılâp tarihi ve Atatürkçülük soruları bağlamında TEOG sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 79-91. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijofe/issue/28468/303427>
- Dindar, H., ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6752/90792>
- Doğan, Y., ve Burak, D. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi' ne göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/306420/>
- Genç, M. N. (2020). *8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ölçme değerlendirme etkinliklerinin uluslararası öğrenci değerlendirme programının (PISA) fen okuryazarlık yeterlik düzeyine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Güleryüz, H., ve Erdoğan, İ. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri dersi sınav sorularının Bloom' un Bilişsel Alan Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi: Muş İli Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/36486/354846>
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom' un Bilişsel Alan Taksonomisi' ne göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166018>

- Güngör Cabbar, B, Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E. ve Daşgın, F. (2020). 2018 Fen Bilimleri ve Biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 504-527. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/55528/702537>
- İskenderoğlu, T. A., Erkan, İ., ve Serbest, A. (2013). 2008-2013 yılları arasındaki SBS Matematik sorularının PISA Matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 147-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21570/231471>
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/48108/537194>
- Keleş, T., ve Karadeniz, M. H. (2015). 2006-2012 yılları arasında yapılan ÖSS, YGS ve LYS Matematik ve Geometri sorularının Bloom Taksonomisi' nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 532-552. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21577/231570>
- Kömürcü A.S. ve Yenilmez Türkoğlu, A. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1000-1024.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Küçükahmet, L. (2005). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Küçükyılmaz, A. (2014). *Fen bilimleri öğretimi* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- McMilan, J.H. (2015). *Classroom Assesment*. (Ed. Wrigte, J.D) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition). Science Direct.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB, (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz Ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (1. Baskı). (F.Koçak Canbaz ve M. Öz). Nobel Yayıncılık (2009, 3. Baskı).
- Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özcan, C., ve Kaptan, F. (2019). 2018 Fen bilimleri öğretim programının Fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi' ne göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/52560/634979>
- Özcan, S. ve Akcan, K. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların İçerik ve Bloom Taksonomisi' ne Uygunluk Yönünden İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626064>
- Özkan, M. ve Özdemir, E.B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453. https://johschool.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=23999
- Pickard M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: An overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55.
- Sağlamgöz, F. ve Soysal, Y. (2021). 2018 İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne Göre İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 111-145. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/62324/936242>
- Selçuk, E. (2012). *Orta öğretim kurumları sınavı ve seviye belirleme sınavı 8. Sınıf fen alt testlerindeki maddelerin uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) yeterli düzeylerine göre dağılımının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

- Sesli, A. (2007). *Biyoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sorularının Bloom Taksonomisi' ne göre karşılaştırmalı analizi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Sezer, A. (2018). *Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezi sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, TIMSS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Şata, M., Celik, I., Ertürk, Z., ve Tas, U. (2016). The study of adapting smart phone addiction scale (SAS) for Turkish high school students. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1). 156- 169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/27272/287107>
- Şimşek, G. (2019). *2017 taslak Fizik öğretim programının ve 2016 ÖABT Fizik öğretmenliği sınavının YBT'ye göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tanık, N., ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve Teknoloji dersi yazılı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246. [file:///C:/Users/lenovo/Downloads/FEN%20VE%20TEKNOLOJ_%20DERS_%20YAZILI%20SORULARININ%20YEN_LENM____%20BLOOM%20TAKSONOM_S____NE%20G_RE%20_NCELENMES_ \[%23615008\]-799647%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/FEN%20VE%20TEKNOLOJ_%20DERS_%20YAZILI%20SORULARININ%20YEN_LENM____%20BLOOM%20TAKSONOM_S____NE%20G_RE%20_NCELENMES_ [%23615008]-799647%20(1).PDF)
- Taşkın, G., ve Aksoy, G. (2019). *2013 fen öğretim programı kazanımları ve 2018 LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi*. VI. International Eurasian Educational Research Congress. Ankara Üniversitesi. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/70390/803732>
- Taşkın, G., Aksoy, G., ve Daşdemir, İ. (2019). LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi. *International Symposium on the Active Learning*. Adana, Türkiye. https://www.academia.edu/43839061/2019_LGS_Fen_Bilimleri_Sorular%C4%B1n%C4%B1n_Yenilenmi%C5%9F_Bloom_Taksonomisine_G%C3%B6re_De%C4%9Ferlendirilmesi
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Tolan, Y. (2011). *SBS sorularının Fen ve Teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom Taksonomisi' ne göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Toytok, E. H., Eren, Z. ve Gezen, M. O. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Turkish Studies*, 14(2), 801-825. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=224
- Ünal, M. (2019). *PISA sınavlarının özelliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları ile karşılaştırılması: PISA kültürünü yaygınlaştırma model önerisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yaz, Ö. V., ve Kurnaz, M. A. (2017). The examination of 2013 science curricula. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 8, 173-184. <https://dergipark.org.tr/pub/goputeb/issue/34591/382211>
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Keskin Yayıncılık.
- Yolcu, H. H. (2019). *İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf Fen bilimleri dersi kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, 18(1), 253-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/62313/689366>
- Zorluoğlu, L.S., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/220057/>

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aslıhan KARTAL TAŞOĞLU¹, Mustafa BAKAÇ²

1 Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, aslihan.kartal@deu.edu.tr, ORCID:0000-0002-2022-6731.

2 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, mustafa.bakac@deu.edu.tr, ORCID:0000-0003-1240-5411.

Gönderilme Tarihi: 11.03.2022 Kabul Tarihi: 04.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1086365

Öz

Araştırmada, lisans düzeyinde manyetizma konularının öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemleri ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin manyetizma konularındaki eleştirel düşünme becerileri, akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ege bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 48 öğrenci ile yürütülmüş ve eşitlenmemiş kontrol grubu model kullanılmıştır. Manyetizma konularının öğretilmesinde kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılırken, deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veriler; “Manyetizma Konuları Başarı Testi” ve “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, ilişkisiz örneklem için t testi, Mann Whitney U testi ve ANCOVA kullanılmıştır. Araştırma sonunda, geleneksel öğretim yöntemleri ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını eşit düzeyde geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin manyetizma konuları ile ilgili eleştirel düşünme becerilerini geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha çok geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *probleme dayalı öğrenme, manyetizma öğretimi, eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı*

* Bu araştırma, VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur ve birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünü içermektedir.

The Effect of Problem Based Learning Approach on Students' Academic Achievement and Critical Thinking Skills

Abstract

In the research, it was aimed to investigate effects of problem based learning approach and traditional teaching methods on undergraduate students' academic achievement, critical thinking skills and retention levels in teaching of magnetism topics. The research was conducted with 48 students attending of 1st class of the Department of Science Teaching in the faculty of education at a state university located in the Aegean region and nonequivalent control group design was implemented. The topics of Magnetism was taught to control group by traditional teaching methods, and taught to experimental group by PBL method. The data was collected by using the "Achievement Test for Magnetism Topics" and "Scale of Critical Thinking Skills". The data were analyzed with the independent samples t-test, Mann Whitney U test and ANCOVA. According to the results of the research, it was found that both problem based learning approach and traditional teaching methods develop students' academic achievement at the same level, however, problem based learning approach was more effective than traditional teaching methods in improving students' critical thinking skills about magnetism topics.

Keywords: *problem based learning, teaching of magnetism topic, critical thinking skill, academic achievement*

Giriş

Fizik ünitelerinden birisi olan manyetizma, günlük hayatta kullanım alanı çok yaygın olan bir konudur. Bu kadar yaygın kullanım alanı olmasına rağmen yapılan araştırmalar incelendiğinde manyetizma konularının öğrencilerin zorlandığı konuların başında geldiği görülmektedir (Albe, Venturi ve Lascours, 2001; Demirci ve Çirkinöğlü, 2004; Kocakulah, 1999). Buna neden olarak manyetizma konularının soyut kavramlar içermesi öne sürülmektedir. Koçel'e göre (2017) bir kavram somut olarak gösterilebilen eşya, varlık ve olaylardan uzaklaşarak soyut düşünce niteliğine büründükçe, bu kavramların yanlış anlaşılması ve farklı kişilerce farklı anlaşılması olasılığı artar. Konuların öğretiminde öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmelerine yardımcı olacak yöntem ve teknikler kullanarak ve bunun yanı sıra öğrencilerin konuyla ilgili deney düzenekleri oluşturmaları sağlanarak konular somutlaştırılabilir (Kartal Taşoğlu, 2015).

Öğrenciyi aktif kılan uygulamalardan biri olan probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımı, geleneksel eğitim yaklaşımlarının sorunlarına ve eksiklerine karşı ortaya çıkmıştır (Barrows, 2002). Geleneksel öğrenme ortamlarında, sadece derse ilgili olan öğrenciler soru sorarak tartışmalara katılırken, sınıftaki diğer öğrencilerin çoğu ise pasif izleyiciler ve dinleyiciler konumundadır. Buna karşılık aktif öğrenme ortamındaki gruplarda, hem grup içi hem de gruplar arası etkileşmeden dolayı her öğrenci ister istemez derse katılır (Özel, 2004).

“Probleme dayalı öğrenme, gerçek yaşam problemlerini yansıtan, iyi yapılandırılmamış problemlerle problem çözümleri yüzleştiren, problem çözümleri aktif hale getirmede sorumluluk sağlayarak, temel bilgi ve becerilerle problem çözme becerilerini aynı zamanda geliştiren bir öğretme yaklaşımıdır” (Stepien, Gallagher ve Workman, 1993). PDÖ 1950’li yıllarda ilk olarak Amerika Birleşik Devletlerinde Case W. Üniversitesi Medical School’da tıp alanında uygulanmıştır. 1960’lı yılların sonuna doğru Kanada McMaster Üniversitesinde uygulanmaya başlamıştır (Erdem Gürten, 2011). İlköğretim düzeyinde de uygulanmaya başlayan PDÖ’nin, öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğu gözlenmiştir. 1990’lı yıllarda PDÖ, ortaöğretim ve daha üst eğitim düzeylerinde popüler hale gelmiştir. PDÖ yaklaşımının eğitimde kullanılması ile öğretmen merkezli eğitim yerine, öğrencilerin konuları kendi çabalarıyla öğrenmesi, ileri düzeyde yeterlilik ve birçok beceri kazanmaları ve bu becerileri başka alanlarda kullanabilmeleri sağlanmıştır (Murray ve Savin-Baden, 2000, aktaran Karamustafaoğlu ve Yaman, 2011).

PDÖ’de öğrencilerin kazanması gereken davranışlar, problemler üzerinde şekillenen senaryolar şeklinde oluşturularak, bir kaç oturumdan oluşan modül olarak uygulanır (Cantürk Günhan, 2006). PDÖ’ nin uygulama sürecinde, problem öğrencilere senaryo ile verilir. Öğrenciler grupça problemi analiz ederek çözüm için gerekli hipotezleri oluştururlar. Senaryo ile ilgili kazanıma ulaşmak için grup bireyleri ile tartışır ve problemin çözümü için öneriler getirirler. Fark edilen bilgi eksikliklerini not ederek araştırırlar. Gruplar araştırıp öğrendikleri bilgileri ve problemlerin çözümlerini raporlaştırarak sınıfa sunarlar. Gruplar problemlerin çözümlerini sunarken, eğitim yönlendiricisi dersi, konunun kazanımlarına ulaşacak ve öğrencilerin katılımını sağlayacak şekilde yönlendirir (Kartal Taşoğlu, 2015).

Öğrencilerin öğrenecekleri konu ile ilgili aktif öğrenme uygulamalarını kullanarak araştırma yapmaları onların üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Philips, 2005). PDÖ, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya kalarak, problemleri analiz etmesi sonucunda, eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Sonmez ve Lee, 2003). Eleştirel düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak öneminin farkına varılması se-

bebiyle, farklı derslerin öğretim programlarının hedefi haline gelmiştir. Bu sebeple, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili kazanımlara ve bu becerilerin gelişmesine yönelik etkinliklere, farklı türdeki derslerin öğretim programlarında, ilköğretim kademesinden başlanarak yer verilmelidir (Burbach, Matkin ve Fritz, 2004).

Eleştirel Düşünme Becerisi

Özdemir'e (2005) göre eleştirel düşünme “Bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli kriterlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da entellektüel becerilerdir.”

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) eleştirel düşünmeyi “a) duyuşsal stratejiler b) bilişsel stratejiler-makro yetenekler c) bilişsel stratejiler-mikro beceriler” olmak üzere üç ana grupta toplamış ve eleştirel düşünme stratejilerini otuz beş farklı beceride listeleterek birbirinden bağımsız her bir stratejiye ilişkin ilkeleri şöyle açıklamışlardır; “Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlarken; makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileridir” (Şahinel, 2002).

Brahler, Quitadamo ve Johnson (2002) eleştirel düşünme becerisinin, öğrenme ortamı, öğrenmenin sosyal bağlamı ve öğretmenin öğretim tarzı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretim stratejilerini kullanarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için çeşitli öğretim modelleri önerilmiştir. Ancak probleme dayalı öğrenme, bu becerilerin geliştirilmesi konusunda en güçlü öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir (Li ve Tsai, 2017).

Şahin ve Çakmak'a (2016) göre öğretmenlerin önemli görev ve sorumluluklarından birisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik katıldıkları yaparak yaşayarak öğrenme ortamları, onların bu becerileri ileride öğrencilerine kazandırmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada çalışma grubu olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının seçilmiş olması, mesleğe atıldıklarında öğrenme yaklaşım ve yöntemlerini anlamaları ve kulla-

nabilmeleri açısından önemli olmakla birlikte, öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yaklaşımını seçme ve geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemini oluşturan başka bir konu ise, kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımı ile gelişen dünyada, fen, teknoloji ve bilim alanlarında ilerlemenin sağlanmasına yardımcı olan, bu ilerlemelere ayak uydurabilen ve bu süreçte özgün ve yeni bilgiler üretebilen, karşılaştıkları problemlere çözümler sunabilen yani eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. PDÖ modeli bilimsel bir yöntemle (Kronberg ve Griffin, 2000) eleştirel düşünme becerisini geliştirir (Akinoğlu ve Tandoğan, 2007; Allison ve Pan, 2011).

Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Lisans düzeyinde manyetizma konularının öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemlerinin ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin manyetizma konularındaki eleştirel düşünme becerileri, akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin akademik başarı kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin eleştirel düşünme becerileri kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırma sırasında, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarına etkisi eşit düzeydedir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında araştırma konusu ile ilgili etkileşim minimum düzeyde gerçekleşmiştir.
4. Deneysel uygulama, deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, deney grubunda yaptığı etkinlikleri kontrol grubuna yansıtma-mıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ege bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında Genel Fizik II dersini alan toplam 48 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, manyetizma konularını kapsayan “Manyetik Alan ve Etkileri”, “Manyetik Alan Kaynakları” ve “Manyetik Akı ve İndüksiyon Yasası” ünitelerinin içeriği ile sınırlıdır.

3. Araştırma, programda haftada 4 ders saatinin ayrıldığı Genel Fizik II dersinin toplam 22 ders saati ile sınırlıdır.

4. Araştırma, deney grubunda uygulanan probleme dayalı öğrenme sürecinde, gruplara rehberlik eden bir eğitim yönlendiricisi ile sınırlıdır.

5. Araştırmada kullanılan manyetizma konuları başarı testi, Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama ve analiz basamaklarına yönelik kazanımları içeren sorular ile sınırlıdır.

6. Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme becerileri ölçme aracı, Paul vd.’nin (1990) ileri sürdüğü otuz beş eleştirel düşünme becerisinden, “Manyetik Alan ve Etkileri”, “Manyetik Alan Kaynakları” ve “Manyetik Akı ve İndüksiyon Yasası” ünitelerinin kazanımlarına uygun olan on dört beceri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, yarı-deneyisel modellerden “eşitlenmemiş kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Deneklerin gruplara yansız atama yoluyla atanmıyor olması, bu modelin en önemli özelliğidir. Fakat katılanların, olabildiğince benzer nitelikte olmaları sağlanır (Karasar, 2000).

Deney ve kontrol grubunu oluşturacak öğrencilerin bilişsel düzeylerinin yaklaşık aynı olmasına dikkat edilmiştir. Deneyisel uygulamadan önce ve sonra her iki gruba da manyetizma konuları başarı testi ve eleştirel düşünme becerileri ölçme aracı uygulanarak iki grup arasındaki farka bakılmıştır. Ayrıca uygulama bitiminden altı hafta sonra öğrencilere, manyetizma konuları başarı testi ve eleştirel düşünme becerileri ölçme aracı kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan deney- sel desen Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1*Araştırmanın Deneysel Deseni*

Gruplar	Öntest	İşlemler	Sontest	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	MKBT EDBÖA	PDÖ Yaklaşımı	MKBT EDBÖA	MKBT EDBÖA
Kontrol Grubu	MKBT EDBÖA	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	MKBT EDBÖA	MKBT EDBÖA

EDBÖA: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı
MKBT: Manyetizma Konuları Başarı Testi

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri ve kalıcılık düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise kullanılacak öğretim yöntemleridir (PDÖ yaklaşımı ve geleneksel öğretim yöntemleri).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılında, Ege bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında Genel Fizik II dersini alan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin Genel Fizik I dersinden aldıkları notlara göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve grupların başarı ortalamalarının aynı düzeyde olması sağlanmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerden sekizer kişilik üç alt grup oluşturulmuştur. Bu gruplama işlemi yapılırken öğrencilerin başarı durumları göz önüne alınarak, kendi içerisinde heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin güz döneminde aldıkları Genel Fizik I dersinden geçme notları başarı durumlarını göstermektedir.

Araştırmanın uygulamaları aşamasında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 04.03.2013 tarih ve 4 sayılı toplantısı ile Etik Kurul Kararı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları**Manyetizma Konuları Başarı Testi (MKBT)**

Manyetizma konuları başarı testi “Manyetik Alan ve Etkileri”, “Manyetik Alan Kaynakları”, “Manyetik Akı ve İndüksiyon Yasası” üniteleri ile ilgili öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken, alanyazında öğrencilerin öğrenme gücünü çektığı konular da dikkate alınarak, dersin amaç ve hedefleri doğrultusunda ilgili kazanımlar yazılmıştır. “Hare-

ketli bir yüklü parçacığa etkiyen manyetik kuvvetin büyüklüğünü ve yönünü (sağ el kuralı ile) bulur.”, “Bir devrede oluşan indüksiyon akımının oluşma yönünü etkileyen nedenleri Lenz yasasını kullanarak açıklar.” şeklinde kazanımlara örnek verilebilir.

Öğrencilerin akademik başarısını ölçmek amacıyla belirlenen kazanımlara yönelik 30 adet çoktan seçmeli soru konu ile ilgili kaynaklardan (Serway ve Beichner, 2002; Fishbane, Gasiorowicz ve Thornton, 2007) yararlanılarak hazırlanmıştır. Bazı sorular birden fazla kazanımı ölçmektedir. Başarı testinin kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için konu alanında uzmanlaşmış üç öğretim elemanı tarafından test incelenmiştir. Uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda sorularda önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan testin pilot çalışması, Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf, Fizik Öğretmenliği 2. Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. sınıfta okuyan toplam 145 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizi 139 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinden Finesse paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Madde analizi yapıldıktan sonra, 4 sorunun ayırt edicilik indisinin çok düşük (≤ 0.20) olduğu görülmüştür. Bu sorular güvenilirlik analizinin dışında bırakıldığı durumda, 26 soruluk testin güvenilirliği (KR-20) 0.71 olarak hesaplanmıştır. Özçelik (1997) grup karşılaştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanan ölçeklerin güvenilirliklerinin 0.60-0.80 arasında olabileceğini ifade etmiştir. 26 sorunun Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Bu durumda testteki soruların 3’ü bilgi, 7’si kavrama, 10’u uygulama ve 6’sı analiz basamağında olduğu görülmüştür.

Tablo 2

MKBT Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Alan Konular	Bilgi soru no	Kavrama soru no	Uygulama soru no	Analiz soru no
Manyetik Alan ve Etkileri	22	5*, 8, 14	4, 9*, 19	13*, 17*, 25*
Manyetik Alan Kaynakları	16	5*, 15, 12*	9*, 18, 21, 23, 24	13*, 17*, 25*
Manyetik Akı ve İndüksiyon Yasası	1	2, 3, 12*	11, 20, 26	6, 7, 10
<i>Hedef alanına ait toplam soru sayısı</i>	3	7	10	6

*İki konu alanında ortak olan sorulardır.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı (EDBÖA)

Eleştirel düşünme becerileri ölçme aracı hazırlanırken, Paul vd.'nin (1990) ileri sürdüğü otuz beş eleştirel düşünme becerisinden, “Manyetik Alan ve Etkileri”, “Manyetik Alan Kaynakları” ve “Manyetik Akı ve İndüksiyon Yasası” ünitelerinin kazanımlarına uygun olan on dört beceri seçilmiştir. Bu becerilere yönelik yirmi bir soru konu ile ilgili kaynaklardan (Serway ve Beichner, 2002; Fishbane vd., 2007; Young ve Freedman, 2010) yararlanılarak hazırlanmıştır. Ölçme aracındaki soruların eleştirel düşünme becerilerine göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir. Geliştirilen EDBÖA, deneysel uygulama öncesi ve sonrası, öğrencilerin konulara yönelik eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır.

Tablo 3

EDBÖA Sorularının Eleştirel Düşünme Becerilerine Göre Sınıflandırılması

Eleştirel Düşünme Becerileri	Ölçme aracındaki sorular
S10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme	13
S11. Öğrendiklerini transfer etme,	3;14
S14. Söz öbeklerinin veya sözcüklerin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi	17;21
S17. Derinlemesine inceleme	9;11
S18. Tartışmaları, yorumları, inançları ve teorileri analiz etme ve değerlendirme	5
S19. Çözüm üretme veya değerlendirme	8;10
S24. Sokratik tartışmayı uygulama. Soru sorma	12
S29. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme	1;7
S30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme	4;15
S31. İlgili olmayan gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme	20
S32. Makul sonuçlar, tahminler veya yorumlar yapma	18
S33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme	2
S34. Çelişkileri fark etme	16
S35. Sonuçlar ve anlamlar keşfetme	6;19

EDBÖA’nın kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için dört öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda sorular üzerinde önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme aracındaki soruların öğrenciler tarafından anlaşılır olup olmadığını ve soruların kolaylık ya da zorluk derecesini gözden geçirmek için ölçme aracı, fizik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf

öğrencilerinden toplam 35 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirildikten sonra bazı soruların daha anlaşılır olması, bazılarında ise öğrencinin verdiği cevabı kısıtlamak için dört soruda düzeltme yapılmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliği için 97 öğrencinin cevapları değerlendirilerek “İki Yarı Test Güvenirliği” uygulanmıştır. Bu amaçla, iki yarıya ayrılan ölçme aracının iki yarısı arasındaki ilişki göz önüne alınarak, Spearman Brown formülü ile güvenilirlik 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Denel İşlemler

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Pilot Çalışması Kapsamında Yapılan İşlemler

Manyetizma konularının PDÖ yaklaşımıyla öğretimi için hazırlanan çalışma yapraklarının pilot çalışması, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün bir şubesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışma grubunu oluşturduğu sınıfta yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce konular ile ilgili kazanımlar ve konunun işleneceği süre belirlenmiş, PDÖ'nün temel eğitim gereğini karşılayacak olan “senaryolar” hazırlanmıştır. Belirlenen kazanımlara ulaşmada yol gösterici ve yönlendirici araçlar olan senaryoların hazırlığında günlük yaşamdaki olaylardan alıntı yapılmaya özen gösterilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere PDÖ hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf mevcudu olan 45 öğrenciden 9 kişilik beş grup oluşturulmuştur. Öğrenci grupları oluşturulurken 1. dönem sonunda Fizik I dersinden aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Her grupta, başarılı, başarısız ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin eşit sayıda olmasına dikkat edilmiştir.

Hazırlanan çalışma yaprakları öğrencilere verilerek öğrencilerin problemi incelemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler, problemle ilgili gerekli bilgiye sahiplerse, çözüm önerisi sunmaları sağlanırken, problemle ilgili bilgileri yoksa çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak gerekli bilgiye erişmeleri sağlanmıştır. Bu süreçte ulaşılan bilgiler grup üyeleriyle paylaşılıp tartışılarak ve değerlendirilerek problemin çözümüne ulaşılmıştır. Problemin çözümü diğer gruplara sunularak eğitim yönlendiricisi rehberliğinde tartışılmış ve konunun kazanımları ile ilgili tüm bilgiler ortaya konulmuştur. Uygulama 12 ders saati sürmüştür.

Deney Grubunda Yapılan İşlemler

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla ilgili yapılan pilot çalışma sonucunda, uygulama sırasında ve çalışma yapraklarında karşılaşılan sorunlar ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamadaki PDÖ hazırlık ve uygulama süreci, aynı

şekilde asıl uygulamada da takip edilmiştir. Asıl uygulama, her bir oturum 2 ders saati olmak üzere 14 ders saatinden oluşan yedi oturum şeklinde uygulanmıştır. Pilot uygulamadan farklı olarak öğrencilerden bir oturumda elektrik motoru yapmaları istenmiştir.

Ayrıca PDÖ yaklaşımı ile ilgili öğrencilere bilgi verme ve ön testlerin yapılması 4 ders saati, son testlerin yapılması 4 ders saati olacak şekilde, uygulama toplam 22 ders saatini kapsamıştır. Kullanılan çalışma yapıklarına örnek Ek 1’de verilmiştir.

Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere manyetizma konularının öğretimi, geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden anlatım, soru-cevap ve problem çözme kullanılarak yapılmıştır.

Anlatım yöntemi, geleneksel öğretim yöntemleri arasında çok sık kullanılmaktadır. Öğretmen merkezlidir. Genellikle öğretmen konuyu öğrencilere aktarmaktadır. Soru-cevap yöntemi ise, öğretmen bir bilgiyi sunarken veya bir konuyu açıklarken öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bir görüş sahibi olmak amacıyla tüm sınıfa ya da öğrencilerden birinin diğer arkadaşlarına soru sormaları ve yanıtlamaları şeklinde yapılan bir çalışmadır (Balım ve Mutlu, 2005).

Kontrol grubunda yapılan uygulama, ders anlatımı 14 saat olmak üzere, ön testlerin ve son testlerin uygulanması ile birlikte toplam 22 ders saati sürmüştür.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı Verilerinin Analizi

Eleştirel düşünme becerileri ölçme aracının değerlendirilmesinde Akınoğlu’nun (2001) hazırladığı değerlendirme formu dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur:

0 puan: Boş bırakma ya da yanlış cevaplama

1 puan: Soruyu yetersiz cevaplama

2 puan: Soruyu kısmen doğru cevaplama

3 puan: Soruyu açıklamayla beraber kısmen doğru cevaplama

4 puan: Soruyu tam olarak cevaplama

Puanlama anahtarı dikkate alınarak ölçme araçlarının değerlendirilmesi tamamlandıktan belli bir süre sonra araştırmacı testleri tekrar değerlendirmiş ve bu iki değerlendirme arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı 0.988 olarak hesaplanmıştır. Böylece yapılan puanlamanın kendi içinde tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ay-

rica analiz geçerliliğini sağlamak amacıyla, deney ve kontrol grubundan eşit olarak rastgele seçilen toplam on öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Uygulama Sürecinde Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiştir. İlişkisiz iki örneklemin karşılaştırılmasında, veriler normal dağılım göstermiyorsa Mann Whitney U testi, normal dağılım gösteriyorsa ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Ayrıca Kovaryans (ANCOVA) analizi de kullanılmıştır.

“Kovaryans analizi, bir deneysel işlemin ya da faktörün bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen bir ya da daha çok değişkenin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasıdır” (Büyüköztürk, 2007). ANCOVA, ANOVA ve regresyonu birleştiren bir teknik olduğundan dolayı, her iki yaklaşımın da varsayımlarının karşılanması gerektirir. Bu varsayımlar; grup içi regresyon eğimlerinin eşitliği, bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması, normal dağılım, grup varyanslarının homojen olması, karşılaştırılacak grupların birbirinden bağımsız olması şeklindedir (Büyüköztürk, 2007).

Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin ne kadar etkili olduğunu bulabilmek için eta kare (etki büyüklüğü) kullanılmıştır. Eta kare değerleri 0.01 için küçük, 0.06 için orta ve 0.14 için büyük olarak yorumlanır (Stevens, 1992).

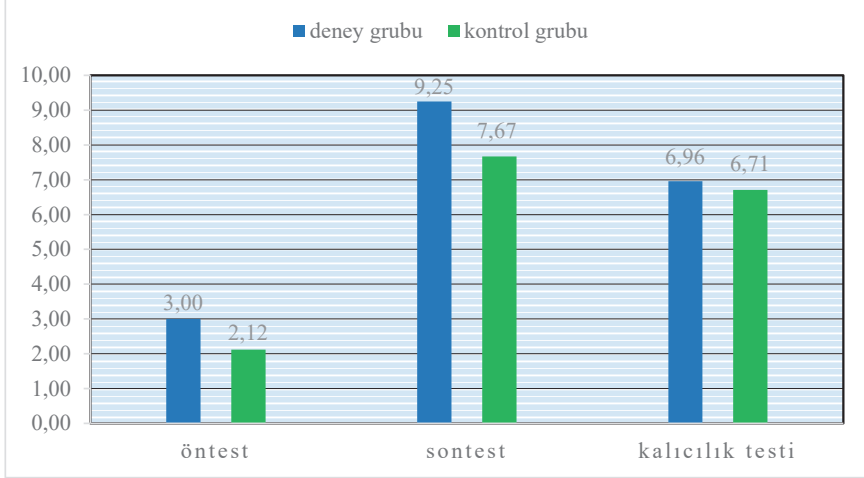
Bulgular

Manyetizma Konuları Başarı Testine (MKBT) İlişkin Bulgular

Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ve PDÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Manyetizma konularına ilişkin akademik başarılarının belirlenmesi için hazırlanan MKBT, kontrol ve deney gruplarına deneysel uygulamadan önce öntest, uygulamadan sonra sontest ve uygulama bittikten altı hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubunun MKBT öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalamaları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Kontrol ve Deney Grubunun MKBT Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalamaları

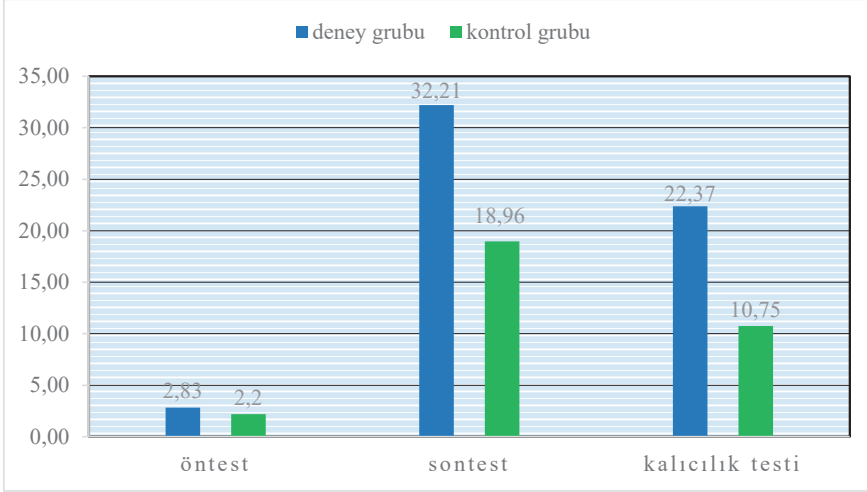


Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracına (EDBÖA) İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Manyetizma konularına ilişkin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan EDBÖA, gruplara deneysel uygulamadan önce öntest, uygulama bittikten sonra sontest ve uygulama bittikten altı hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubunun EDBÖA öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalamaları Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Kontrol ve Deney Grubunun EDBÖA Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalamaları



Birinci Alt Problem ile ilgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Öncelikle kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MKBT öntest puanları arasında farkın olup olmadığını görmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 4). Deney grubunun öntest puanları normal dağılım gösterirken ($p=0.122$), kontrol grubunun öntest puanları normal dağılım göstermediği ($p=0.024$) için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin MKBT Öntest Puanlarının Mann Whitney U-Testi Bulguları

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öntest	DG	24	27.67	664.0	212.0	0.112
	KG	24	21.33	512.0		

DG: Deney Grubu, KG: Kontrol Grubu

Tablo 4'e göre, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin öntest başarı puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$U=212.0$, $p>0.05$]. Kontrol ve deney gruplarının MKBT sontest puanları arasında farkın olup olmadığını görmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımları olan grupların normal dağılımı (deney grubu $p=0.065$; kontrol grubu $p=0.386$), varyans homojenliği ($F=0.077$, $p>0.05$) ve regresyon eğimlerinin eşitliği ($F_{1,44}=0.196$, $p>0.05$) incelenmiş ve verilerin ANCOVA varsayımlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ANCOVA'nın ikinci varsayımına bakıldığında, sontest puanları ile öntest puanları arasında deney grubu ($r=0.040$, $p>0.05$) ve kontrol grubunda ($r=0.171$, $p>0.05$) anlamlı olmayan bir ilişki olduğu bulunmuştur. ANCOVA'nın varsayımlarından ikisinin karşılanması kovaryans analizi için uygundur (Rutherford, 2001, aktaran Akyol ve Fer, 2010). Bu nedenle analizde ANCOVA kullanılmıştır.

Yapılan analizde MKBT öntest ortalamaları kontrol altında tutularak, öntest değişkeninin sontest üzerindeki uygulama etkisinin istatistiksel olarak kontrol edilmesi sağlanmıştır. Tablo 5'de kontrol ve deney gruplarının öntest puanlarına dayalı düzeltilmiş sontest ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 5

Kontrol ve Deney Grubu MKBT Öntest, Sontest ve Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanları

Grup	N	Öntest Ortalama	Sontest Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Sontest
DG	24	3.00	9.25	9.22	
KG	24	2.12	7.67	7.79	

Tablo 6'da MKBT ile ilgili Kovaryans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

MKBT ile ilgili ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
MKBT(öntest)	4.15	1	4.15	0.47	0.497
Grup	23.07	1	23.07	2.60	0.114
Hata	399.68	45	8.88		
Toplam	433.92	47			

Kovaryans analizine göre, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konuları başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2.60$;

$p>0.05$). Böylece uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunun manyetizma konularına ilişkin başarılarının eşit düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

İkinci Alt Problem ile ilgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Öncelikle, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin EDBÖA öntest puanları arasında farkın olup olmadığını görmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Tablo 7). Deney ve kontrol grubunun öntest puanları normal dağılım göstermediği için (deney grubu $p=0.006$; kontrol grubu $p=0.000$) Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 7

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin EDBÖA Öntest Puanlarının Mann Whitney U-Testi Bulguları

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öntest	DG	24	27.21	653.00	223.00	0.170
	KG	24	21.79	523.00		

Tablo 7’ye göre, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin EDBÖA öntest puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$U=223.00$, $p>0.05$]. Kontrol ve deney gruplarının EDBÖA öntest puanları arasında farkın olup olmadığını görmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımları olan grupların normal dağılımı (deney grubu $p=0.114$; kontrol grubu $p=0.596$), varsayans homojenliği ($F=1.739$, $p>0.05$) ve regresyon eğimlerinin eşitliği ($F_{1-44}=2.162$, $p>0.05$) incelenmiş ve verilerin ANCOVA varsayımlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ANCOVA’nın ikinci varsayımına bakıldığında, EDBÖA öntest puanları ile EDBÖA öntest puanları arasında deney grubu ($r=0.39$, $p>0.05$) ve kontrol grubunda ($r=0.105$, $p>0.05$) anlamlı olmayan bir ilişki olduğu bulunmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, ANCOVA’nın varsayımlarından ikisinin karşılanması analiz için uygun olduğundan, ANCOVA kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının EDBÖA öntest puanları arasında farkın olup olmadığını görmek için, EDBÖA öntest ortalamaları kontrol altında tutularak kovaryans analizi yapılmıştır. Tablo 8’de kontrol ve deney gruplarının EDBÖA öntest puanlarına dayalı düzeltilmiş öntest ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 8

Kontrol ve Deney Grubu EDBÖA Öntest, Sontest, Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanları

Grup	N	Öntest Ortalama	Sontest Ortalama	Düzeltilmiş Sontest Ortalama
DG	24	2.83	32.21	31.93
KG	24	2.20	18.96	19.23

Tablo 9’da EDBÖA’ya ilişkin Kovaryans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

EDBÖA ile ilgili ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
EDBÖA (öntest)	302.08	1	302.08	3.09	0.086	0.064
Grup	1911.74	1	1911.74	19.53	0.000*	0.303
Hata	4404.84	45	97.88			
Toplam	6813.67	47				

Kovaryans analizine göre, kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin EDBÖA sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F=19.53$; $p<0.05$). PDÖ yaklaşımı, bu farklılığın oluşmasında çok büyük bir etkiye sahiptir ($\eta^2 = 0.303$). Buna göre, EDBÖA sontest puanlarına ait varyansın %30’unun uygulanan PDÖ yaklaşımına bağlı olarak ortaya çıktığı yorumu yapılabilir.

Ayrıca, deney ve kontrol grubundan seçilen öğrencilerle, EDBÖA’ndaki sorulara verdikleri cevaplar görüşülerek tekrar puanlama yapılmıştır. Görüşmeden önce ve görüşmeden sonra, sorulara verilen puanların uyum yüzdesini bulmak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmıştır. Toplam uyuşma sayısının toplam değerlendirme sayısına bölümü ile verilen puanların % 98.6 oranında uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü Alt Problem ile ilgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin akademik başarı kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. MKBT deneysel uygulama bitiminden altı hafta sonra kontrol ve deney grubuna akademik başarı kalıcılık düzeylerini ölç-

mek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır (Tablo 10). Deney grubunun puanları normal dağılım gösterirken ($p=0.156$), kontrol grubunun puanları normal dağılım göstermediği için ($p= 0.042$) Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 10

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Düzeyi Puanlarının Mann Whitney U-Testi Bulguları

Ölçüm	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
MKBT Kalıcılık	DG	24	25.31	607.50	268.50	0.684
	KG	24	23.69	568.50		

Tablo 10'a göre, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık düzeyi puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$U=268.50$, $p>0.05$]. Bu durum PDÖ yaklaşımı ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını eşit düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Dördüncü Alt Problem ile ilgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin manyetizma konularına ilişkin eleştirel düşünme becerileri kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. EDBÖA deneysel uygulama bittikten altı hafta sonra kontrol ve deney grubuna, eleştirel düşünme becerileri kalıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubunun eleştirel düşünme becerileri kalıcılık düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek amacıyla ilişkisiz ölçümler için t testi analizi yapılmıştır (Tablo 11). Deney ($p=0.220$) ve kontrol ($p=0.241$) grubunun puanları normal dağılım gösterdiği için t testi kullanılmıştır.

Tablo 11

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Kalıcılık Düzeyi Puanlarının Ortalamaları Arasındaki İlişkileri Gösteren t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	Ort.	ss	sd	t	p	η^2
EDBÖA Kalıcılık	DG	24	22.37	10.01	46	4.75	0.000*	0.329
	KG	24	10.75	6.59				

Tablo 11'e göre, kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri kalıcılık düzeyi puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t_{46}=4.75$, $p<0.05$]. PDÖ yaklaşımı, bu farklılığın oluşmasında çok büyük bir etkiye sahiptir ($\eta^2 = 0.329$). Buna göre, eleştirel düşünme becerileri kalıcılık düzeyi puanlarına ait varyansın %33'ünün uygulanan PDÖ yaklaşımına bağlı olarak ortaya çıktığı yorumu yapılabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, manyetizma konularını geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenen kontrol grubu öğrencileri ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğrenen deney grubu öğrencilerinin manyetizma konuları başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durumda, manyetizma konularının öğretiminde, geleneksel öğretim yöntemleri ve PDÖ yaklaşımının öğrencilerin başarısını eşit oranda arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarıyı ölçmek için kullanılan başarı testi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli soruların aksine açık uçlu sorularda çözümün her aşamasına puan verilmektedir. Testlerde ise öğrenci soruyu hatalı çözdüğünde puan alamamaktadır. Bu durum PDÖ yaklaşımı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısı üzerinde fark çıkarmamasına neden olmuş olabilir.

Ayrıca Şendağ ve Odabaşı (2009) ve Wang'a (2005) göre, PDÖ yaklaşımı bilgi, kavrama ve uygulama bilişsel düzeylerinde diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında önemli bir etkiye sahip olmayabilir. Bu sebeple veri toplama aracının üst düzey becerileri kapsayan sentez, analiz ve değerlendirme basamaklarını içeren sorulardan oluşması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmada kullanılan Manyetizma Konuları Başarı Testi bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyindeki sorulardan oluştuğu için, PDÖ yaklaşımının akademik başarı üzerindeki etkisi fark edilmemiş olabilir. Bu durumu Şendağ'ın (2008) araştırmasından elde edilen sonuçlar desteklemektedir. Şendağ (2008) çevrimiçi öğretici merkezli ve çevrimiçi PDÖ öğrenme gruplarının başarılarını karşılaştırmak amacıyla, gruplara açık uçlu bir soru ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi uygulamıştır. Öğrencilerin sentez, analiz ve değerlendirme basamağındaki kazanımlarını ölçmek için açık uçlu soru uygulanmıştır. Araştırmada grupların çoktan seçmeli başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaz iken açık uçlu sorudan aldıkları puanlarda çevrimiçi PDÖ grubu lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonunda çevrimiçi PDÖ etkinliklerinin, öğrencilerin üst düzey kazanımlarını, çevrimiçi öğretici merkezli öğrenme etkinliklerine kıyasla daha çok etkilediği ifade edilmiştir.

Geleneksel öğretim yöntemleri ve PDÖ yaklaşımının farklı alanlarda akademik başarı üzerindeki etkilerinin benzer olduğu araştırmalara literatürde (Arıcı ve Kıdıman, 2008; Serin, 2009; Şendağ, 2008; Wong ve Day, 2009) rastlanmaktadır.

Buna karşılık Sezgin Selçuk (2010) geleneksel öğretim yöntemi ve PDÖ'nün manyetizma konularında öğrencilerin başarıları üzerindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında, PDÖ yaklaşımının uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Literatürde farklı alanlarda yapılan araştırmalarda da çoğunlukla PDÖ'nün geleneksel öğretime kıyasla akademik başarıyı daha çok arttırdığı belirtilmiştir (Akınoğlu ve Özkardeş Tandoğan, 2007; Aydoğdu, 2012; Bayrak, 2007; Cantürk Günhan, 2006; Çınar ve İlik, 2013; Çoban, 2014; Demirel ve Arslan Turan, 2010; Gürsul ve Keser, 2009; Kartal Taşoğlu, 2009; Mutlu ve Ayar Kayalı, 2018; Öztürk, 2019; Polanco, Patricia ve Francisco, 2004; Sezgin Selçuk, Karabey ve Çalışkan, 2011; Tarhan, Ayar Kayalı, Öztürk ve Acar, 2008; Tarhan ve Acar Sesen, 2013; Tosun, 2010).

Araştırmada ayrıca kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Manyetizma Konuları Başarı Testi kalıcılık düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu durum geleneksel öğretim yöntemi ve PDÖ yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkililiğinde olduğu gibi, bu başarının kalıcılığını da eşit düzeyde etkilediğini göstermektedir. Buna karşılık Arıcı ve Kıdıman (2008) yaptıkları çalışmada meslek lisesi bilgisayar bölümü öğrencilerinin öğrenmenin kalıcılığı ve akademik başarıları üzerinde, PDÖ yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışmada kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık gözlenmez iken, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Wong ve Day (2009) PDÖ'nün lise öğrencilerinin yoğunluk ve insan üreme sistemi konularındaki başarıları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, PDÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin en az geleneksel öğretim yöntemi kadar olduğu ve PDÖ'nün öğrenilenlerin kalıcılığında, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca, Manyetizma konularını geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenen kontrol grubu öğrencileri ile PDÖ yaklaşımıyla öğrenen deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra PDÖ yaklaşımının, bu farklılığın oluşmasında çok büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PDÖ yaklaşımında, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini analiz ederek çözüm önerileri sunmaları ve konuları kendi çabalarıyla grupça tartışarak öğrenmeleri, onların diğer kişilerin düşüncelerini analiz etmesini, öğrendikleri bilgileri yeni bilgilerde uygulayabilmelerini sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazında PDÖ yaklaşımının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında, bu çalışmanın bulguları

ile benzerlik gösterdikleri görülmektedir (Ahdhianto, Marsigit, Haryanto ve Nurfauzi, 2020; Amin, Utanya, Bachri, Sumarmi ve Susilo, 2020; Awan, Hussain ve Anwar, 2017; Ibrahim, Almukarramah, Gunawan, Marwan ve Don, 2020; Cantürk Günhan, 2006; Eren ve Akınoğlu, 2013).

Eren ve Akınoğlu (2013) yaptıkları araştırmada, PDÖ'nün Genel Fizik II (Man-yetizma) dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırmıştır. Araştırmada deney grubunun eleştirel düşünme alt boyutları olan meraklılık ve sistematiklik puanları ile ölçekten aldıkları toplam puanlar kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Şendağ ve Odabaşı'nın (2009) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü Bilgisayar II dersinde, Cantürk Günhan'ın (2006) 7. Sınıf matematik dersinde uygulanan PDÖ yaklaşımının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda geleneksel öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme PDÖ'nün öğrenciye kazandırması beklenen en önemli becerilerden biridir (Brooks ve Brooks, 1993; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Kek ve Huijser, 2011). “Eleştirel düşünen bireyler bir olayın anlamını ve nedenlerini sorgulamakta, bir bilginin gerçekliğini araştırmakta, eksik ve yanlış bilgiyi ayıklamakta, farklı görüşlerden yararlanarak bilgiyi yeniden organize etmektedirler” (Doğanay ve Ünal, 2006, aktaran Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017). Öğrencilere açık uçlu sorular sormak onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Wang, 2005). PDÖ yaklaşımının özünde de açık uçlu sorular vardır ve PDÖ süreci bir problemle başlar. PDÖ süreci boyunca öğrenci sorgulama, grup çalışması, tartışma, uygulama ve araştırma yaparak gerçek yaşam problemlerini çözmeye çalıştığı için öğrencilerin bu süreçte eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Ayrıca PDÖ sürecinin bir aşamasında öğrenciler basit araç gereçler kullanarak elektrik motoru deneyini yaparken senaryodaki problemlerin cevaplarına, deney sonuçlarını gözlemleyerek ve grup arkadaşlarıyla tartışarak ulaşımları konuyla ilgili eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Araştırmada elde edilen başka bir sonuç ise; kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı kalıcılık düzeyi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmasıdır. Böylece PDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği bunun yanında bu becerilerin kalıcı olmasında da etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubu öğretmen adayları olduğu için, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi mesleki yaşamlarında da kullanabilmeleri açısından bu sonuç önemlidir. Sims (2008) yaptığı çalışmada; çevrimiçi PDÖ'nün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme alışkanlığı geliştirmelerine katkısı olduğu ve bu durumu pedagojik uygulamalarda kullanabilmelerini sağladığını belirtmiştir.

Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayanarak sunulan öneriler aşağıda verilmiştir;

- PDÖ'nün başarı üzerindeki etkililiğinin ön plana çıkması için, veri toplama aracı bilgi, kavrama, uygulama düzeylerine ek olarak analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorulardan oluşabilir.
- Probleme dayalı öğrenmenin en önemli kısmı senaryoların hazırlanması aşamasıdır. Bu hazırlık aşaması zaman alan bir süreç olmasından dolayı senaryoların nasıl hazırlanacağı ile ilgili bilgilerin ve farklı derslere yönelik örnek senaryoların bulunduğu kitaplar hazırlanabilir.
- PDÖ sürecinde senaryolar hazırlanırken öğrencilerin basit araç gereçlerle yapabileceği deneyler hazırlamaları sağlanmalıdır. Öğrenciler deneyi yaparken senaryodaki problemlerin cevaplarına ulaşır ve böylece konuyla ilgili kavramları daha iyi anlamaları, eleştirel düşünceleri ve öğrendikleri bilginin daha kalıcı olması sağlanabilir.
- PDÖ oturumlarında, homojen grupların oluşturulması aşamasında, öğrenci görüşlerinin alınması faydalı olabilir.
- Öğrencilerin derse katılımı açısından, PDÖ sürecinin başında oluşturulan gruplardaki öğrencilerin, süreç içerisinde grupların homojenliğini bozmayacak şekilde değiştirilmesi faydalı olabilir.
- PDÖ yaklaşımının ilk defa uygulandığı öğrencilere öncelikle PDÖ ile ilgili bilgi verilerek örnek senaryolar gösterilebilir.
- PDÖ sürecinde, oturumlar arasında geniş bir süre bırakılırsa öğrenciler araştırma yapmak için yeterli vakit bulabilirler.
- PDÖ oturumu sonunda, oturumda geçen problemler ve ilgili kazanımlarla ilgili, öğrencilerden grupça rapor hazırlamaları istenebilir. Bu durum öğrencilerin sınıf dışında da iletişim ve tartışmalarına olanak sağlayacağı için PDÖ'nün etkililiğini artırabilir.
- PDÖ yaklaşımı öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde kullanılmalı, böylece öğretmen adayları mesleki yaşamlarında PDÖ yaklaşımını rahatlıkla uygulayabilecek düzeye gelebilirler.
- PDÖ sürecinde hazırlanan senaryoların pilot çalışması yapılırsa süreç içerisinde yaşanabilecek sıkıntıların fark edilebilmesi ve uygulamanın süresinin belirlenebilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Ahdhianto, E., Marsigit, Haryanto, and Nurfauzi, Y. (2020). Improving fifth-grade students' mathematical problem-solving and critical thinking skills using problem-based learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 2012-2021. <http://www.hrpub.org/10.13189/ujer.2020.080539>
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O., ve Tandoğan, R. Ö. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (1), 71–81.
- Akyol, S., ve Fer, S. (2010, Kasım 11-13). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?* [Sözlü bildiri]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Albe, V., Venturini, P., and Lascours, J. (2001). Electromagnetic concepts in mathematical representation of physics. *Journal of Science Education and Technology*, 10 (2), 197-203.
- Allison, J., and Pan, W. (2011). Implementing and evaluating the integration of critical thinking into problem based learning in environmental building. *Journal for Education in the Built Environment*, 6 (2), 93–115. <https://doi.org/10.11120/jebe.2011.06020093>
- Amin, S., Utanya, S., Bachri, S., Sumarmi, ve Susilo, S. (2020). Effect of problem based learning on critical thinking skills and environmental attitude. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8 (2), 743-755. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.650344>
- Arıcı, N., ve Kıdımın, E. (2008). Mesleki ve teknik orta öğretimde probleme dayalı öğrenme yönteminin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3 (1), 44-53.
- Aydoğdu, C. (2012). Elektroliz ve pil konularının öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 48-59.

- Awan, R. N., Hussain, H., and Anwar, N. (2017). Effects of problem based learning on students' critical thinking skills, attitude towards learning and achievement. *Journal of Educational Research, Dept. of Education, IUB*, 20 (2), 28-41.
- Balım, A.G., ve Mutlu, M. (2005). İlköğretim *fen ve teknoloji* sınıflarında öğrenme-öğretme yaklaşımları. Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (Edt.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi içinde* (s 71-120). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barrows, H. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL? *Distance Education*, 23 (1), 119-122. <http://doi.org/10.1080/01587910220124026>
- Bayrak, R. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile katılar konusunun öğretimi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Brahler, C. J., Quitadamo, I. J., and Johnson, E. C. (2002). Student critical thinking is enhanced by developing exercise prescriptions using online learning modules. *Advances in Physiology Education*, 26 (3), 210-221. <http://doi.org/10.1152/advan.00018.2001>
- Brooks, J. G., and Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classroom, association for supervisor and curriculum development*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Burbach, M. E., Matkin, G. S., ve Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: a confirmatory study. *College Student Journal*, 38 (3), 482-493.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cantürk Günhan, B. (2006). İlköğretim II. kademede matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma [Yayımlanmış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çınar, D., ve İlik, A. (2013). İlköğretim fen eğitiminin probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Educational Sciences Research*, 3 (2), 21-34. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.322a>
- Çoban, B. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına ve transfer becerilerine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, N., ve Çirkinioğlu, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konularında sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 116-138.

- Demirel, M., ve Arslan Turan, B. (2010). The effects of problem based learning on achievement, attitude, metacognitive awareness and motivation. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Erdem Gürten, E (2011). *Probleme dayalı öğrenme*. Demirel, Ö. (Edt.). Eğitimde yeni yönelimler içinde (s 81-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, C. D., ve Aknoğlu, O. (2013). Effect of problem-based learning on critical thinking disposition in science education. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 14 (3A), 1353-1361.
- Fishbane, P.M., Gasiorowicz, S., and Thornton, S.T. (2007). *Temel Fizik* (Cilt II). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gürsul, F., ve Keser, H. (2009). The effects of online and face to face problem based learning environments in mathematics education on student's academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2817-2824. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.501>
- Ibrahim, Almukarramah, Gunawan, Marwan and Don, Y. (2020). Implementation of problem- based learning to improve students' critical thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1460, 012058. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012058>
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Karamustafaoğlu, O., ve Yaman, S. (2011). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal Taşoğlu, A. (2009). *Fizik eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve problem çözme tutumlarına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kartal Taşoğlu, A. (2015). *Manyetizma konularının öğrenimine probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kek, M. Y. C. A., and Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, 30 (3), 329-341. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
- Kocakülah, M. S. (1999). *A study of the development of turkish first year university students' understanding of electromagnetism and the implications for instruction* [PhD thesis]. The University of Leeds School of Education, England.
- Koç Erdamar, G., ve Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 787-800.
- Koçel, T. (2017). Yönetim ve organizasyonda metodoloji ve güncel kavramlar. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46 (özel sayı), 3-8.
- Kronberg, J. R., and Griffin, M. S. (2000). Analysis problems a means to developing students' critical-thinking skills: pushing the boundaries of higher-order thinking. *Journal of College Science Teaching*, 29 (5), 348-352.
- Li, H. C., and Tsai, T. L. (2017). The implementation of problem-based learning in a Taiwanese primary mathematics classroom: Lessons learned from the students' side of the story. *Educational Studies*, 43(3), 354-369. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1277138>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Mutlu, A., ve Ayar Kayalı, H. (2018). Effect of problem based learning activities about coenzymes on undergraduates' achievement and attitude toward biochemistry lesson. İnönü University Journal of the faculty of Education, 19 (1), 49-65. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.286772>
- Özçelik, D.A. (1997). *Test hazırlama kılavuzu*. ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17. <http://doi.org/10.34137/jilses.790840>
- Özel, M. (2004). Başarılı bir fizik eğitimi için stratejiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 79-88.
- Öztürk, Z.D. (2019). *Fen bilimleri dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* [Ya-

ynlanmış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K. and Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook 4th-6th grades, a guide for remodelling lesson plans, in language, arts, social studies and science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.
- Philips, J. M. (2005). Strategies for active learning in online continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 36 (2), 77-83.
- Polanco, R., Patrica, C. and Francisco, D. (2004). Effects of a Problem-Based Learning Program on Engineering Students' Academic Achievements in a Mexican University. *I. Innovations in Education and Teaching International*, 41 (2), 145-155.
- Serin, G. (2009). *The effect of problem based learning instruction on 7th grade students' science achievement, attitude toward science and scientific process skills* [Yayımlanmış doktora tezi]. Orta Doğu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serway, A. R., and Beichner, R. J. (2002). *Fen ve mühendislik için Fizik II, elektrik ve manyetizma-ışık ve optik*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sezgin Selçuk, G. (2010). The effects of problem-based learning on pre-service teachers' achievement, approaches and attitudes towards learning physics. *International Journal of the Physical Sciences*, 5 (6), 711-723.
- Sezgin Selçuk, G., Karabey, B., ve Çalışkan, S. (2011). Probleme dayalı öğrenmenin matematik öğretmen adaylarının ölçme ve vektörler konularındaki başarıları üzerindeki etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 313-322.
- Sims, M.G. (2008). *Efficacy of problem-based learning in promotion of critical thinking in online graduate courses* [PhD Thesis]. Capella University.
- Sonmez, D., ve Lee, H. (2003). Problem-based learning in science. *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, Columbus, OH*.
- Stepien, W. J., Gallagher S. A., and Workman, D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (4), 338-357. <http://dx.doi.org/10.1177/016235329301600402>

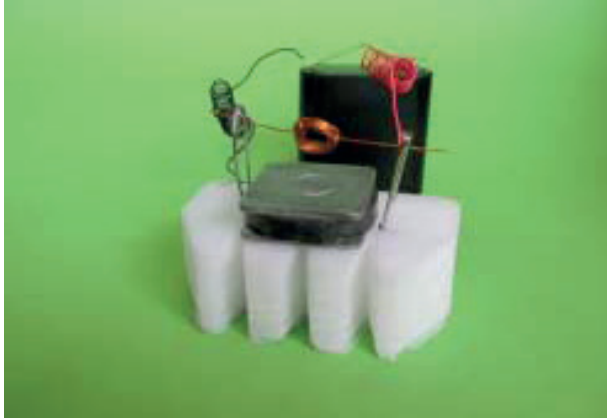
- Stevens, J.C. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum.
- Şahin, Ç., ve Çakmak, N. (2016). Altı şapkalı düşünmeye ve örnek olaya dayalı çalışma yapraklarının eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi: Isı ve sıcaklık. *Journal of the Turkish Chemical Society, 1* (1), 31-62.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şendağ, S., ve Odabaşı, H.F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers & Education, 53*, 132–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.008>
- Tarhan, L., Ayar Kayalı, H., Öztürk Ürek, R., ve Acar, B. (2008). Problem-based learning in 9th grade chemistry class: Intermolecular forces. *Science Education, 38* (3), 285–300. <http://doi.org/10.1007/s11165-007-9050-0>
- Tarhan, L., ve Acar Sesen, B. (2013). Problem based learning in acids and bases: learning achievements and students' beliefs. *Journal of Baltic Science Education, 12* (5), 565-578.
- Tosun, C. (2010). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin çözümler ve fiziksel özellikleri konusunun anlaşılmasına etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Young, H.D., and Freedman, R.A. (2010). *Sears ve Zemansky'nin Üniversite fiziği* (Cilt 2). İstanbul: Pearson Education Yayıncılık.
- Wang, C. H. (2005). Questioning skills facilitate online synchronous discussions. *Journal of Computer Assisted Learning, 21* (4), 303-313. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00138.x>
- Wong, K. K. H., and Day, J. R. (2009). A comparative study of problem-based and lecture-based learning in junior secondary school science. *Research in Science Education, 39*, 625-642. <http://doi.org/10.1007/s11165-008-9096-7>

Ekler

Ek 1

PDÖ Yaklaşımının Bir Oturumunda Kullanılan Çalışma Yaprakları

Alper'e fizik öğretmeni basit bir elektrik motoru devresi kurmayı proje ödevi olarak vermiştir. Bu yüzden Alper, elektrik motoru ile ilgili kaynakları araştırarak alaçağı malzemelere karar verir. Ertesi gün belirlediğı malzemeleri ki bunlar; mıknatıs, 4.5V'luk pil, bir metre bobin teli, 0,5m zil teli, iki adet çengelli iğne ve köpük alır. Bobin telini iki ucundan tuttuğunda, kendi ağırlığıyla bükülmeyecek kadar kalın bir şekilde sarar. Bobin telinin uçlarını köpük üzerinde desteklenen çengelli iğnelerin deliklerinden geçirerek dengede kalmasını sağlar. Telin uçlarını pilin kutuplarına bağlar. Bobin telinin yakınına mıknatısı yaklaştırdığında tel dönmeye başlar.



1.İletken tele mıknatısı yaklaştırma ile telin dönmeye başlamasını bilimsel olarak açıklayınız.

Kazanım

- 1) Akım geçen tele etkiyen manyetik kuvvet (sağ el kuralı)*
- 2) Akım geçen tele etkiyen tork*

2. Şekildeki düzenekte mıknatısı devreden uzaklaştırıp yerine hemen bir pusula konulursa, pusulanın doğrultusu değişir mi? Neden?

Kazanım:

- 1) Akım geçen telin oluşturduğu manyetik alan (Sağ el kuralı)
- 2) Manyetik alan kaynakları
- 3) Yerin manyetik alanı

3. Sayfa düzleminden içeriye doğru yönelmiş manyetik alana dik olarak giren pozitif yüklü taneciğin hareketi nasıl olur? Çizerek açıklayınız.

Kazanım: Manyetik alana dik olarak giren yüklü parçacığın hareketi

Okul Psikolojik Danışmanlarının Algılarına Göre Okul Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Ali AKIN¹, Engin İŞ², Mehmet ANUŞTEKİN³

1 Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, akina7215@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9387-0149.

2 Dr. Öğr. Üyesi. Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, enginis47@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4304-0662.

3 Öğretmen, Çınar Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Diyarbakır, manustekin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2362-4911.

Gönderilme Tarihi: 15.03.2022 Kabul Tarihi: 15.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1088110

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma nicel araştırma teknikleri kullanılarak yapılan betimsel bir araştırmadır. Çalışmada öncelikle liderlik ile ilgili kavramsal çerçeve kullanılmış. Ardından liderlik ile ilgili güç kaynaklarından etik boyuta değinilmiştir. Her geçen gün önemi ve toplumda kabulü artan etik liderliğin alt boyutları ayrıntılı şekilde detaylandırılmıştır. Bu alt boyutlar çalışmanın daha iyi anlaşılması ve somutlaştırılması noktasında önem taşımaktadır. Araştırma evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır, Mardin, Batman ve Şanlıurfa illerinde görev yapan 3000 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme tekniğine göre seçilen 300 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Veriler; etik liderlik ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit etmek için uygulanan normallik testi ile basıklık-çarpıklık katsayısı sonucunda parametrik t-testi, One-Way Anova testleri uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı fark bulunmuş; eğitim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının yöneticilerinin etik liderlik davranış algılarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının yüksek çıkması okullarda etik liderliğe dayalı ilişki biçiminin önemsendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yüksek düzeyde etik liderlik rollerini yerine getirmekteler. Müdürlerin yönetim süreçleri konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek düzeyde yetiştirilmeleri, iletişim becerilerinin geliştirilmesi öğretim sürecinde istenen sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: okul psikolojik danışman, liderlik, etik liderlik

The Investigation Of The Ethical Leadership Behavior Of School Administrators Regarding To School Psychological Counselors' Perceptions

Abstract

The aim of this study is to find out whether school administrators' levels of displaying ethical leadership behaviors differ in a statistically significant way according to some demographic variables according to the perceptions of school psychological counselors. The research is a descriptive study using quantitative research techniques. In the study, first of all, the conceptual framework related to leadership was used. Then, the ethical dimension, which is one of the power sources related to leadership, is mentioned. The sub-dimensions of ethical leadership, whose importance and acceptance in society are increasing day by day, are detailed in detail. These sub-dimensions are important in terms of better understanding and concretization of the study. The research population consists of 3000 school psychological counselors working in Diyarbakır, Mardin, Batman and Şanlıurfa provinces in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 300 school counselors selected according to the simple random sampling technique. The data were obtained by applying the ethical leadership scale. Parametric t-test and One-Way Anova tests were applied as a result of the normality test and the kurtosis-skewness coefficient applied to determine the distribution of the obtained data. A significant difference was found in the perception levels of the ethical leadership behaviors of school administrators according to the professional seniority and age variable of the teachers; According to the education level variable, there was no significant difference between the perceptions of school administrators regarding ethical leadership behaviors. In the study, it was found that the ethical leadership behavior perceptions of school counselors' administrators were high. The high level of ethical leadership behaviors of school administrators is important in terms of showing that the ethical leadership-based relationship style is given importance in schools. As a result of the research; According to the teachers participating in the research, school administrators fulfill their ethical leadership roles at a high level. It is important for principals to be trained at a level that can contribute to the professional development of teachers in terms of management processes, and to develop their communication skills in order to achieve the desired results in the teaching process.

Keywords: school counselor, leadership, ethical leadership

Giriş

Günümüzde ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler sonucunda etik liderliğin yönetim alanında önemi her geçen gün artmaktadır. Eğitim yöneticilerinin, yönetsel

nitelikleri, iletişim becerilerinin yanı sıra etik liderlik açısından gösterecekleri yönetsel tutum ve davranışları da önemli hale getirmektedir (Odabaşoğlu, 2020, s.2). 90'lı yıllardan itibaren ekonomik, sosyal ve bilişim alanlarındaki gelişmelerin artması ile birlikte örgütlerin yönetiminde klasik bürokratik ve merkezizetçi bir anlayıştan, insanı odak hale getiren etik liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu liderliğin ön koşulu ahlaki olmaktır (Baltaş, 2005).

Etik kavramı son dönemde üzerinde çalışılan pek çok araştırmaya konu olmaktadır (Cranston, Enrich ve Kimber, 2003). Etik, toplumlar için önemli olan ve yüzyıllar boyunca önemini korumuş bir kavramdır. Etik sözcük olarak ahlak kelimesi ile eşdeğer olarak kullanılır. Her toplum kendi yapısı içinde belli etik kuralları oluşturur. Oluşturulan bu kurallar toplumdaki insanların sosyal hayatlarını şekillendirilmesinde önemli rol oynarlar. Toplumsal hayatta insanlara yol gösterici olarak rol alan bu kurallar zaman içerisinde örgütlerin içinde önem teşkil etmeye başlamıştır. Bu etik kurallar, zamanla örgütlerde liderlerin yönetsel davranışlarını etkileyerek yeni bir liderlik yaklaşımı olan “etik liderlik” yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Conaway ve Fernandez, 2000). Cuilla (2004) etik liderliği, dürüstlük, iyiliği yaymak, başkalarına saygı göstermek, güvenilirlik, samimilik, olumlu iletişim ve demokratik karar alma olarak ifade etmiştir. Greenberg (1990) etik lideri, ahlaki bir bakışa sahip ve öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesinde yardımcı olan kişi olarak tanımlamaktadır (Çelik, 2013). Etik liderliğin temelinde liderin etik ilkeleri benimsemesi ve bu değerlere uygun davranışlar bulunmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında etik değerler konusu 21. yüzyılda öncelik taşıyan temel alanlardan biri olarak örgüt yönetiminde en önemli unsur olarak görülmektedir (Gümüşeli, 2014). Okullarda etik iklimin oluşması için yöneticilerin etik ilkelere uygun yönetim sergileyerek çalışanlara örnek olması gereklidir (Aronson, 2001). Eğitim kurumları, insan yetiştiren örgütler olmasından dolayı, en çok etik liderliğe ve değerlere ihtiyaç duyan kurumlardır. Bu bağlamda yöneticiler, okullarda etik iklimin oluşturulmasında belirleyici rol oynamaktadır (Aydın, 2021). Okul müdürleri okullarda eğitim ve öğretimin başarılı olmasından sorumlu olup, etik yönetsel davranışları ile çalışanları etkileme konumundaki kişilerdir. Etik değerlere bağlılık konusunda kurumsal kültürü güçlendirme anlamında, çalışanlarından önce, yöneticiler etik değerlere uygun davranışlar sergilemelidirler. Okul yöneticilerinin okulun liderleri olarak, etik yönetim davranışlarının gösterilmesinde önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sahip olunan sorumluluklar okuldaki eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini etkilemektedirler. Buradan hareketle okul yöneticileri için etik değerlere uygun davranmak çok önemlidir (Dobel, 1998).

Amerika’da yönetim alanında etik değerler önemli bir alan olarak kabul edilmektedir. Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (AASA) ve Okul İşletme Görevlileri Derneği (ASBO) okul müdürleri için etik davranış ilkeleri geliştirmişlerdir. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli değerler olarak, yönetim bilgi ve becerisi, adalet, mesleki onur, dürüstlük, doğruluk gibi değerler ifade edilmektedir (Torlak, 2007). Çelik’e (2007) göre, yöneticiler bu değerleri benimsemeli, evrensel etik ilke ve değerleriyle bağdaştırarak kurumsal kültür ortamında dengelemelidir. Sergiovanni ve Starratt’a (2006) göre, okul yöneticilerinin çalışanlara kıyasla, bireysel açıdan etik üstünlüğe sahip olması bir zorunluluktur. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları göstermeleri eğitim-öğretim sürecinin sürdürülebilirliği için çok önemlidir. Etik ilkeler, etkili bir yönetim için ön koşul anlamına gelmektedir.

Okul yöneticilerinin, sergiledikleri etik liderlik davranışları, öğretmen ve okulun başarısını olumlu yönde etkileyerek, öğrencilerin davranışlarının istendik yönde geliştirmelerinde büyük önem taşımaktadır (Buluç, 2009; Helvacı, 2010). Modern eğitim yaklaşımında okulların amacı sadece eğitim vermek değildir. Günümüzde okullarda, bireylere eğitim ve öğretim hizmetleri sunmanın yanında, bireyin ruhsal ve bedensel sağlığını korumak ve desteklemek üzere öğrenci kişilik hizmetlerini yönelik uygulamalar da yapılmaktadır (Canel, 2017). Dolayısıyla okullarda öğrencilerin içinde bulunduğu gelişimsel dönemlere uygun bir ortam oluşturmak, rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin amaçları arasında önemli bir yer almaktadır. Günümüzde okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin temel amacı, öğrenciye gerekli desteğin sağlanarak; eğitim ve öğretim sürecindeki bütün alanların yanı sıra, arkadaş ilişkileri, aile-toplum ilişkileri, gündelik yaşam kapsamında mutlu ve başarılı bir birey olabilmesine yardımcı olmaktır. Yani bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır (Gürhan, 2021, 7-8). Çağdaş eğitim anlayışın temel amacı, bireyin hem kendisini hem de içinde yaşadığı çevreyi geliştirmesidir. Bu yönüyle eğitimin ve rehberliğin temel amaçlarının benzer olduğu söylenebilir. Hem eğitim hem de rehberlikte bireyin kendisini gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır (Kepçeoğlu, 1994). Bu yönüyle rehberlik, eğitimde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde hizmet eden bir etkinlik alanı olarak ifade edilebilir. Rehberlik hizmetleri eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmasında tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. Günümüzde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin olmadığı bir eğitim ve öğretim süreci eksik olarak görülmektedir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkin olarak uygulanabilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılması için rehberlik ve psikolojik danışman ile okul müdürünün sistemli ve işbirliği içinde koordineli çalışmalarını çok önemlidir (Aydın, 2019).

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmeleri için, günümüzde meydana gelen bilimsel, sosyal ve ekonomik gelişmelere uygun, yaşanan gelişimleri takip edecek bunlara

uyum sağlayacak ve mümkünse gelişmelere yön verebilecek iyi yetişmiş bireylere ihtiyaçları vardır. İyi yetişmiş bireyler ancak alabilecekleri iyi bir eğitim ile mümkündür. Bireylere İyi bir eğitimin verilmesinde en önemli görev öğretmen ve yöneticilere düşmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve yöneticiler arasında koordinasyonun olması ve amaçlara yönelik faaliyetlerin örgütsel bazda yürütülmesi önem kazanmaktadır (Aydın, 2021).

Bu araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları dört boyutta iklimsel etik, davranışsal etik, iletişimsel etik ve karar vermede etik olarak ele alınmıştır (Yılmaz, 2005). İletişimsel etik, yönetici ve öğretmenler arasındaki sağlıklı bir iletişimin kurulması ile ilgilidir. İklimsel etik, yöneticilerin etkili bir okul iklimini oluşturmasıdır. Karar vermede etik, yöneticilerin yönetsel kararlarda adalet, hak, dürüstlük ve yasalara uygunluk gibi etik ilkelere uygun davranmasıdır. Davranışsal etik ise, yöneticilerin öz değerlendirme yaparak, dürüst ve adil davranışlar sergileyerek toplum değerlerine saygısını ele almaktadır. (Konak ve Erdem, 2015; Madenoğlu vd., 2014; Uğurlu, 2012). Eğitim sahasında etik liderlik tarzı ile alakalı yapılan araştırmalar analiz edildiğinde (Helvacı, 2010; Madenoğlu vd., 2014; Tabancalı ve Çakıroğlu, 2017; Kaya, 2020) okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışları ve sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırılma yapılmış olmakla beraber, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını incelenmesi ile ilgili istenilen düzeyde araştırmanın yapılmadığı söylenebilir. Rehberlik hizmetleri bilimsel ve profesyonel bir yardımdır. Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirme yardım etmektir. Psikolojik danışma hizmetleri, rehberlik hizmetlerinin içinde yer alır ve onun özünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin faaliyetlerinden en etkili biçimde faydalanabilmeleri ve kendilerini her yönüyle bütün olarak geliştirmeleri için uygun ortam sağlamaya yönelik hizmetlerin tümüdür. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Rehberlik ve öğretimin nihai amaçları bireyin kendini gerçekleştirmedir. Bireylerin öğrenim hayatında, öğrenci kişilik hizmetleri bakımından belirlenen amaçları gerçekleştirmek için çok önemli bir görev üstlenen psikolojik danışma öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının araştırılması önem arz etmektedir.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin psikolojik danışma hizmetlerine yönelik farkındalığına dikkat çekilmesi açısından önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, okul yöneticilerinin hangi düzeyde etik liderlik davranışı sergiledikleri belirlenerek, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının önemini vurgulanması bakımından alana katkı sağlaması beklenmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin

belirlenmesi, okul yöneticilerinin psikolojik danışma hizmetlerine yönelik farkındalığına dikkat çekilmesi açısından önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları, okulların etkili ve verimli yönetilmesinde, okul yöneticilerinin etik liderlik değerlerine daha çok dikkate alınmasına dikkat çekmesi bakımından önemli katkılar sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın ana problem cümlesi, “Okul psikolojik danışman öğretmenlerin, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Yukarıda sunulan bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre, okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri nedir?

2. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nicel yöntemlerden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde, bireylerin tutumlarını, düşüncelerini, eğilimlerini nicel veya sayısal olarak betimleyerek, elde edilen sonuçlardan yola çıkarak hedef evren hakkında genellemelerde bulunulur (Creswell, 2009). Araştırmada, mevcut olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeye amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Mardin Artuklu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 08.07.2021 tarih ve 11 nolu karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır(n=82), Mardin(n=72), Batman(n=48), Şanlıurfa’ da(n=98) farklı kademelerde (Ortaokul, lise ve RAM) görev yapan 3000 okul psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Bu illerin seçilmesinde bölge şehirleri olmalarından kaynaklı eğitim düzeyleri birbirine yakın olması ve kolay ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem seçiminde ba-

sit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, etik liderlik ölçeği evrende bulunun öğretmenlere e- mail ile gönderilmiş ve eksiksiz geri dönüt sağlanan 300 adet ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Etik liderlik ölçeği madde sayısı olan $44 \times 5 = 220$ 'den fazla olacak şekilde planlanmıştır.

Araştırmaya katılan Okul Psikolojik Danışmanlarının demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Örnekleme Ait Demografik Özelliklerin Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	157	52,33
	Erkek	143	47,33
Eğitim Düzeyi	Lisans	262	87,33
	Lisansüstü	38	12,66
Kıdem Yılı	1 yıldan az	72	24
	1-5yıl	131	43,66
	6-10yıl	57	19
	11-15 yıl	20	6
	16-20 yıl	6	2
	21 yıl üstü	14	4,66
Yaş	20-25 yaş	59	19,66
	26-30 yaş	123	41
	31-35 yaş	51	17
	36-40 yaş	32	10
	41-+ yaş	35	11

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Etik liderlik ölçeği (ELÖ) dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar iletişimsel etik, iklimsel etik, örgütsel karar vermede etik ve davranışsal etikdir. Dört faktörün toplam açıklanan varyans değeri %61’dir. Birinci faktör varyansın %21.525’ini, ikinci faktör %14.208’ini, üçüncü faktör %14.638’ini, dördüncü faktör ise %10,798’ini açıklamaktadır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının .97 olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise iletişimsel etik .95; iklimsel etik

.92; karar vermede etik .94 ve davranışsal etik alt boyutu .90 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94, boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla iklimsel etik boyutu .94; iletişimsel etik boyutu .95; davranışsal etik boyutu .90 ve karar vermede etik boyutu .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında 44 maddenin madde- test korelasyonu 0,676 ile 0,863 arasında değişmektedir. Ölçek (ELÖ); tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), fikrim yok (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde oluşturulmuş beşli likert tipindedir. Aritmetik ortalamalar için; 1.00-1.79 oldukça düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 ise oldukça yüksek değerler olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için öncelikle gerekli ölçek dijital ortamda bilgi formu ile birlikte düzenlenerek verilerin elde edilmesi için Diyarbakır, Mardin, Batman, Şanlıurfa illerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarına mail olarak gönderilmiştir. Psikolojik danışmanlardan eksiksiz geri dönüt sağlanan 300 adet ölçek formu değerlendirmeye alınmış ve SPSS programında analizleri yapılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit etmek için uygulanan normallik testi ile basıklık-çarpıklık katsayısı sonucunda parametrik t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 2

Etik Liderlik Boyutları İle İlgili Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Min.	Max.	n	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
İletişimsel etik	1,00	5,00	300	3,3458	,92956	-,891	,124
İklimsel etik	1,00	5,00	300	3,4642	,92743	-,964	,487
Karar vermede etik	1,00	5,00	300	3,4485	,96985	-,822	,156
Davranışsal etik	1,00	5,00	300	3,5544	,91139	-,963	,508

Araştırmada kullanılan tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında bütün değerler +2 ve -2 aralığında olup analizin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Alt boyutların aritmetik ortalamaları “iletişimsel etik alt boyutu” orta

düzye (x= 3,3458) diğr alt boyutlarda ise (iklimsel etik, x= 3,4642, karar vermede etik, x= 3,4485, davranışsal etik, x= 3,5544) yüksek düzeyde çıkmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile “Etik Liderlik” ve alt boyutları yorumlanmıştır. Bu doğrultuda Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin ve Batman illerinde farklı kademelerde (ortaokul, lise ve RAM) görev yapan okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bulguların betimlemesi ve çözümlemesi yapıp bu veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular özetlenip yorumlanmıştır.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
İletişimsel Etik	Erkek	143	3,3893	,95500	,773	,440
	Kadın	157	3,3062	,90701	,771	
İklimsel Etik	Erkek	143	3,5594	,943541	,702	,090
	Kadın	157	3,3775	,906831	,699	
Karar Vermede Etik	Erkek	143	3,4810	,97738	,552	,581
	Kadın	157	3,4190	,96511	,552	
Davranışsal Etik	Erkek	143	3,5618	,94693	,133	,895
	Kadın	157	3,5478	,88076	,132	

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etik liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Bu sonuç kadın okul psikolojik danışmanlarının okul müdürlerinden erkek öğretmenlere göre daha çok etik davranışlar bekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4*Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Davranışlarına İlişkin Bulgular*

Değişken	Yaş grubu	n	X	Ss	sd	f	p	Fark
İletişimsel Etik	20-25 yaş	59	3,4475					
	26-30 yaş	123	3,1924					3>1
	31-35 yaş	51	3,6771	258,362	4/295	4,450	,002	3>2
	36-40 yaş	32	3,5813					3>4
	41-+ yaş	35	3,0152					
İklimsel Etik	20-25 yaş	59	3,5316					
	26-30 yaş	123	3,3134					4>1
	31-35 yaş	51	3,7701	257,178	4/295	6,175	,000	4>2
	36-40 yaş	32	3,8920					4>5
	41-+ yaş	35	3,0442					
Karar Vermede Etik	20-25 yaş	59	3,5292					
	26-30 yaş	123	3,3117					3>1
	31-35 yaş	51	3,7843	281,242	4/295	4,157	,003	3>2
	36-40 yaş	32	3,6910					3>5
	41-+ yaş	35	3,0825					
Davranışsal Etik	20-25 yaş	59	3,6968					
	26-30 yaş	123	3,4264					3>1
	31-35 yaş	51	3,8366	248,358	4/295	4,255	,002	3>2
	36-40 yaş	32	3,7500					3>5
	41-+ yaş	35	3,1746					

Tablo 4 incelendiğinde, Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Boyutlar bazında bulgulara bakıldığında, iletişimsel etik (F=4,450, P<0,05), iklimsel etik (F=6,175, P<0,05), karar vermede etik (F=4,157, P<0,05) ve davranışsal etik (F=4,255, P<0,05) boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Anlamlı fark bulunan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı genel toplamında yaş aralıkları arasında anlamlı fark çıkmış ve farkın “iletişimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” boyutlarında 31-35 yaş; “iklimsel etik” boyutunda ise 36-40 yaş öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Burada iklimsel etik boyutu hariç 31-35 yaş öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışla-

rına ilişkin algı düzeylerinin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak bulgular incelendiğinde 31-35 yaş öğretmenleri diğer yaşlardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında ortalamalarının anlamlı biçimde yüksek olduğu görülürken, en düşük ortalamalarının 41-+ yaş öğretmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular göre 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylenebilir. Bütün bu bulguların yanında 41-+ yaş grubundaki öğretmenlerin tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir. 41-+ yaş üstü öğretmenlerin mesleki beklentilerin daha az olması, yöneticilerin genç olmasından kaynaklı iletişim eksikliklerinin ve genç yöneticilerle aynı eğitim ve kültürde yetişmemeden kaynaklı hayata bakış açılarının farklı olmasından kaynaklanmıştır olabilir.

Tablo 5

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	n	X	S.s.	t	p
İletişimsel Etik	Lisans	262	3,3389	,92551	-,334	,118
	Lisansüstü	38	3,3930	,96843	-,323	
İklimsel Etik	Lisans	262	3,4726	,93053	,409	,169
	Lisansüstü	38	3,4067	,91588	,414	
Karar vermede Etik	Lisans	262	3,4559	,98804	,345	,546
	Lisansüstü	38	3,3977	,84368	,389	
Davranışsal Etik	Lisans	262	3,5649	,92299	,520	,540
	Lisansüstü	38	3,4825	,83479	,561	

Tablo 5 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. İletişimsel etik boyutu dışındaki; iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları lisansüstü öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

Tablo 6*Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Davranışlarına İlişkin Bulgular*

Değişken	Çalışma Süresi	n	X	Ss	SD	F	P
İletişimsel Etik	1 yıldan az	72	3,40	264,752	3	1,494	,012
	1-5yıl	131	3,26				
	6-10yıl	57	3,49				
	11 yıl üstü	40	3,28				
İklimsel Etik	1 yıldan az	72	3,35	261,664	3	,642	,000
	1-5yıl	131	3,35				
	6-10yıl	57	3,75				
	11 yıl üstü	40	3,30				
Karar vermede Etik	1 yıldan az	72	3,55	280,136	3	,743	,001
	1-5yıl	131	3,33				
	6-10yıl	57	3,64				
	11 yıl üstü	40	3,33				
Davranışsal Etik	1 yıldan az	72	3,64	255,648	3	,084	,000
	1-5yıl	131	3,53				
	6-10yıl	57	3,61				
	11 yıl üstü	40	3,36				

Tablo 6 incelendiğinde, Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinde tüm boyutlarda anlamlı fark görülmektedir. Anlamlı fark bulunan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek için yapılan tukey HSD testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı genel toplamında çalışma süreleri aralıkları arasında anlamlı fark çıkmış ve fark İletişimsel Etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında 6-10 yıl üstü çalışan öğretmenlerin lehine olmuştur. Burada davranışsal etik boyutu hariç, tüm boyutlarda 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle okul müdürlerinin genç ve deneyim kazanan öğretmenler ile daha iyi bir iletişim içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının

ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın bu bölümünde Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin ve Batman illerinde farklı kademelerde (Ortaokul, lise ve RAM'lar) görev yapan okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları incelenmiş ve tespit edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin verilen yanıtların ortalamalarına bakıldığında, $x=3,55$ ile en yüksek ortalamaya sahip olan davranışsal etik alt boyutunda olduğu, diğer alt boyutlara sırasıyla iklimsel etik ($x=3,46$), karar vermede etik ($x=3,44$), iletişimsel etik ($x=3,34$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür tarandığında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Konak ve Erdem'in (2015) yaptıkları araştırmada, öğretmenler yöneticilerinin en fazla davranışsal ($x=3,79$) etik liderliği gösterdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) araştırmalarında yöneticilerin en çok davranışsal etik liderlik davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çakıroğlu ve Tabancalı (2017) araştırmalarında öğretmenlere göre, okul müdürlerinin etik liderlik davranışı sergileme düzeyleri ortalamasının yüksek ($x=3,90$) düzeyde bulunmuştur. Doğan ve Uğurlu (2015), Çengelci (2014) ve Borman'ın (2013) yaptıkları araştırmalarında öğretmenler çoğunlukla, okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Acar ve Kaya'nın (2012) yaptıkları araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinin yüksek düzeyde etik liderlik davranışları gösterdiklerini ifade etmişler. Yapılan araştırma sonuçlarının araştırmamızın sonuçlarıyla örtüştüğü ve araştırmamızı desteklediği söylenebilir.

Etkili bir okul yönetiminin başarısı büyük ölçüde müdür ile öğretmen arasındaki etkileşimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Ancak mevcut araştırma sonucunda “iletişimsel etik” alt boyutunun en düşük aritmetik ortalamayla orta düzeyde ($x=3,34$) çıkması okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iletişimde bazı problemlerin olduğunun işareti olarak görülebilir. Bu boyutun etik liderlik davranışlarını göstermenin diğer etik liderlik boyutlarına göre daha karmaşık süreçleri içermesinden ve daha yüksek düzeyde profesyonel yöneticilik gerektirmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Deniz ve Saylık (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin müdürler tarafından yapılan uygulamaları esnasında karşılaştıkları en önemli sorunların müdürler ile iletişim kuramama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2015) öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendileri ile iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Okul müdürünün sahip olması gereken temel özelliklerinden en önemlisi iletişim becerisidir. McEwan (2018), etkili okul yöneticilerin sahip olması gereken becerilerden en önemlisinin güçlü iletişim becerileri olduğunu; etkili okul yöneticisinin bir iletişim uzmanı olarak ifade etmiştir. Okul yöneticileri, öğretmenler ile verimli ve çözüm odaklı bir yolla iletişim kurabilen, onları motive etme becerisine sahip özgün ve açık insanlardır (Türkiye Okul Yöneticileri Raporu, 2019). Duke ve Stiggin (1986) okul müdürlerinin

sahip olması gereken başlıca temel özelliklerinden birisinin etkili iletişim becerisi olduğunu ifade etmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri karşılıklı iletişimi gerektiren bir etkileşim sürecidir. Eğitim ve öğretim merkezinde iki kişi arasında oluşan etkileşim yatar ve bu etkileşim iletişimi gerektirir. Bu açıdan iletişim eğitim ve öğretim sürecinin özünü oluşturur. Hallinger ve Murphy (1986) yaptıkları araştırmada, okulda öğretmenler ile etkili bir iletişim kurulmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yaklaşımına uygun olarak çoğunlukla yaptıkları bir görev olarak açıklamışlardır. İletişim becerilerine sahip bir okul müdürünün davranışları, öğretmenlerin moralinin yükselmesini ve okulda takım ruhunun gelişmesini sağlayarak örgüte olan bağlılığı artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında iletişimin, okuldaki eğitim ve öğretim sürecinin can damarı olduğu söylenebilir (McEwan, 2018). Okul yöneticileri ile okul paydaşları arasında pozitif iletişimin kurulması birçok eğitimsel problemlere çözüm üretebilmesi açısından gereklidir (Kowalski, McCord, Petersen ve Ellerson, 2010). Ancak ne yazık ki okul müdürlerinin çoğu eğitim sürecinde çoğunlukla etkili iletişim kurmaya gerekli önemi vermez ve bu nedenle eğitim süreci başarısızlıkla sonuçlanır (Gümüseli, 2014).

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet değişkenine göre Etik Liderlik algılarına ilişkin anlamlı bir farkın çıkıp çıkmadığı incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma ile ilgili yapılan literatür taramasında benzer sonuçlar görünmektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularda müdürlerin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (Çakıroğlu ve Tabancalı, 2017; Çelik, 2013; Gülcan vd.,2012; Kaplan vd., 2016; Özdemir, 2013; Yoldaş, 2018). Bu bakımdan araştırma sonuçlarının alanyazın ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Erkek ve kadın psikolojik danışman öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları tüm boyutlarda birbirine çok yakın olup anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bir başka ifade ile erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyet bağlamında, okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarında bir farklılık çıkmamıştır. Uğurlu ve Üstüner (2011) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenler, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları sergileme algılarında davranışsal boyut dışında anlamlı farkın erkekler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tombak ve Bakan (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonunda algılanan etik liderlik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiş, iletişimsel etik puanlarının erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Uğurlu (2015) çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleri, Öğretmenlerin algılarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre kadınların algı puanları ortalamaları erkeklerin puan ortalamasından daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Konak ve Erdem (2015), yap-

tıkları çalışmada okul yöneticilerin etik liderlik davranışı göstermeleri bakımından, kadın öğretmenlerin algı düzeyi, erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin daha az; iletişimsel, davranışsal, iklimsel ve karar vermede etik liderlik davranışları gösterdiklerini söylenebilir. Literatürdeki araştırma bulguları ile bu çalışma bulguları arasındaki farklılığın evren ve örneklem farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını daha düşük algılamaları okullarda müdürlerin sergiledikleri etik davranışlar konusunda bir problem olduğuna işaret olarak da görülebilir. Kadın öğretmenler müdürlerden daha fazla etik davranış ve iletişim beklentisi içerisindedirler. Kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha düşük algıya sahip olmaları, okul müdürlerini gösterdikleri yönetsel davranışlarını sorgulamalarını da gerektirmektedir. Okul müdürlerinin çoğunun erkek olmasından dolayı kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticileri tarafından daha fazla ayrımcılığa ve daha az etik davranışlara maruz kaldığını ve kadın çalışanlarla erkek yöneticiler arasında iletişim sorunu olduğu söylenebilir (Bombuwela ve Chamuru, 2013; Clay, 2017; Doğan ve Uğurlu, 2015; Einarson, 2000; Hoachlander, 2011). Frazer (1986)'in belirttiği üzere okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olmasından dolayı okul yönetimlerinde erkek egemen bir yönetim sistemi bulunmaktadır. Bu durum ise erkeklerin lehine ve kadınların aleyhine birbirini tetikleyen süreçlere ve koşullara neden olmaktadır. Yöneticilerin çoğu erkek olduğu için erkek öğretmenler okul yöneticileri ile aynı dili kullanarak daha iyi iletişim kurabilmektedir. Ancak kadın öğretmenler erkek yöneticiler ile daha az iletişim kurabilmektedir (Dumais, 2002; Farkas, 2001). Kadınların üst kademe yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyen, davranışsal ve örgütsel ön yargılardan kaynaklanan, görünmez engelleri ifade eden “cam tavan” kadınların okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna yönelik yönetici davranışlarını daha düşük düzeyde değerlendirmelerine neden olduğu düşünülebilir (Kaya, 2020). Yöneticiler okuldaki yönetsel davranışlarında cinsiyetlere karşı tarafsız bir yaklaşım ile davranmaya ihtiyaç olduğunu daima göz önüne almalıdırlar (Acar ve Kaya, 2012). Bütün bu bilgiler ışığında kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden daha çok etik davranışı sergilemelerini bekledikleri şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının yaş değişkenine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarında tüm boyutlarda anlamlı fark çıkmıştır. Karar vermede etik, iletişimsel etik ve davranışsal etik alt boyutlarında 31-35 yaş; iklimsel etik boyutunda 36-40 yaş öğretmenlerin lehine anlamlı fark çıkmıştır. Burada iklimsel etik boyutu hariç 31-35 yaş öğretmenlerin okul yöneticilerinin

etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak bulgular incelendiğinde 31-35 yaş öğretmenleri diğer yaşlardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında ortalamalarının anlamlı biçimde yüksek olduğu görülürken, en düşük ortalamalarının 41-+ yaş öğretmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular göre 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylenebilir. Bütün bu bulguların yanında 41-+ yaş grubundaki öğretmenlerin tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak genç ve orta yaş üstü grubunda olan psikolojik danışman öğretmenlerin okul müdürlerinin okulda etik bir okul iklimi oluşturduklarına inandıkları söylenebilir. Alanyazında birçok araştırma da bu sonucu desteklemektedir. Acar ve Kaya (2012) ve Kaplan, Atılğan, Aktaş ve Tükel (2016) çalışmalarında, yaş değişkenine göre ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı fark tespit etmişlerdir. Erdoğan (2012) araştırmasında, genç öğretmenlerin yöneticilerin daha çok etik liderlik davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Uğurlu ve Üstüner (2011) yaptıkları çalışmada etik liderlik, karar vermede etik, iklimsel etik boyutlarında daha üst yaş grupları ile anlamlı farkın olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Kaplan vd., (2016), yaptıkları çalışmada 31-40 yaş grubu ve 41-50 yaş grubu arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları ile mevcut çalışmanın sonuçları arasında benzerlik olduğu ve destekledikleri söylenebilir.

Araştırmada; 41-+ yaş grubundaki psikolojik danışman öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarının tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olmasının nedenlerinin: 41-+ yaş üstü öğretmenlerin mesleki beklentilerin daha az olması (Sullivan, 2012), yöneticilerin genç olmasından ve hayata bakış açılarının farklı olmasından kaynaklı iletişim eksikliklerinden (Steele, 1998) kaynaklanmış olabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bir başka ifade ile öğretmenlerin eğitim düzeyi bağlamında etik liderlik algılarına ilişkin bir etkisi yoktur. Gülcan vd.,(2012) yaptıkları çalışmada, davranışsal etik boyutunda eğitim fakültesinden mezunu öğretmenler ile diğer kurumlardan mezun öğretmenler arasında, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkarken, diğer boyutlarda herhangi bir anlamlı fark çıkmamıştır. Kaya (2020), Karadaş (2014) ve Konak (2014) çalışmalarında, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu sonuçla ilgili lisansüstü eğitime sahip olan katılımcıların beklentilerinin lisans mezunu katılımcıların beklentilerinden daha yüksek olması da bir etken olarak yorumlanabilir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinde bütün boyutlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlı fark bulunan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek için yapılan tukey HSD testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı genel toplamında çalışma süreleri aralıkları arasında anlamlı fark çıkmış ve fark İletişimsel Etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında 6-10 yıl üstü çalışan öğretmenlerin lehine olmuştur. Burada davranışsal etik boyutu hariç, tüm boyutlarda 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okul müdürlerinin deneyim kazanan genç öğretmenler ile daha iyi bir iletişim içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Özdemir (2013) ve Konak ve Erdem (2015), Etik liderliğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin okul yöneticilerin etik liderlik davranış sergileme düzeylerine ilişkin mesleki kıdeme göre farklılaştığı ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yöneticilerin daha fazla etik liderlik davranışı sergiledikleri algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Cemaloğlu ve Kılınc (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmişlerdir. Gülcan vd., (2012) araştırmalarında, kıdem değişkeninin, davranışsal etik boyutunda 1-10 ve 11- 20 yıl mesleki kıdem öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farkın olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara ilişkin olarak, öğretmenlerin meslek hayatlarında deneyim kazandıkça etik algılarında daha pozitif bir algı oluştuğu söylenebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yeni olan öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine daha fazla katılmak istemeleri ve bu konuda daha çok beklenti içerisinde oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuçlar aynı zamanda okullarda mesleki tecrübe kazanmaya başlayan öğretmenler ile okul müdürü arasında iyi bir iletişim ve ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırma sonuçları yapılan araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Buradan hareketle araştırmamızda, çalışma yılı olarak kıdemin okul müdürlerinde algılanan etik liderlik davranışlarına etkisinin çok olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda psikolojik danışmanların yöneticilerin etik liderlik davranış algılarının iletişimsel etik boyutunda orta, davranışsal etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda psikolojik danışmanların yöneticilerin etik liderlik davranış algılarının iletişimsel etik boyutunda orta düzey, davranışsal etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Genel

olarak okul psikolojik danışmanlarının okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde ($x=3,45$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ilişkin algılarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin Etik Liderlik davranışları ilişkin algılarında tüm boyutlarda anlamlı fark çıkmıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde 31-35 yaş öğretmenleri diğer yaşlardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında ortalamalarının anlamlı biçimde yüksek olduğu görülürken, en düşük ortalamaların ise 41+ yaş öğretmenlerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırma sonucunda “iletişimsel etik” alt boyutunun en düşük aritmetik ortalama olarak çıkmış olması dikkat çekicidir. Etkili okul yöneticilerin sahip olması gereken becerilerden en önemlisi güçlü iletişim becerileridir. Etkili bir okul yönetiminin başarısı büyük ölçüde müdür ile öğretmen arasındaki etkileşimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Okul müdürlerinin eğitim sürecinde öğretmenlerle etkili iletişim kurmaya gerekli önem verilmemesi, eğitim sürecini başarısızlıkla sonuçlandıracak, zora sokacak ve sorunlu bir alana dönüştürebilme özelliği taşıdığı söylenebilir.

Bununla birlikte araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının okul yöneticilerin etik liderlik davranışı gösterme algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının yüksek bulunması okullarda etik liderliğin önemsendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Araştırma sonucunda; okul psikolojik danışman öğretmenlerine göre okul yöneticileri yüksek düzeyde etik liderlik davranışı göstermektedirler. Okul yöneticilerinin sergileyecekleri etik liderlik davranışları öğretmenlerin performans ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Okul ortamında yönetsel kararlarda etik liderlik davranışlarının artması yönetici ve öğretmenler arasında ki güvene dayalı ilişkiyi güçlendireceği söylenilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri arttıkça okul psikolojik danışmanlarının görevlerini yerine getirme ve motivasyonlarının arttıracağı şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bulguların analiz sonuçlarına bağlı olarak birtakım öneriler geliştirilmiştir.

a) Müdürlerin yönetim süreçleri konusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek düzeyde yetiştirilmeleri, iletişim becerilerinin geliştirilmesi öğretim sürecinde istenen sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir. Okul müdürlerinin iletişim becerisi yetersizliğini azaltmak için müdürlerin iletişim açısından mesleki eksiklikleri belirlenmeli ve bu eksikliklerin giderilebilmesine yönelik hazırlayıcı eğitim, görev başında yetiştirme eğitimi şeklinde destekleyici eğitimler yapılmalıdır.

b) Farklı okul tür ve araştırma yöntemleri ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve bunun öğretmenler üzerinde etkileri araştırılabilir.

c) Yöneticilere, öğretmenlerin yaş kuşakları, yaş kuşaklarının genel özellikleri, gereksinimleri hakkında farkındalık yaratmaya yönelik eğitici toplantılar düzenlenmesi önerilebilir.

d) Okul paydaşlarına bu konularda eğitimler verilebilir (hizmetiçi eğitim). Etik liderlik algısını yüksek tutmak için üniversitelerde lisans düzeyinde ders verilebilir. Okullarda etik liderlik davranışları konusunda çalışan tüm paydaşlarda farkındalık düzeyinin artırılmasına yönelik değerler eğitimi verilebilir.

Kaynakça

- Acar, G., ve Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.
- Aronson, E. (2001), Integrating leadership styles and ethical perspectives. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, Vol.18, pp.244-256
- Aydın, B. (2019). *Rehberlik*. Pegem akademi.
- Aydın, İ. P. (2021). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. 9. Baskı, PegemA Yayıncılık.
- Baltaş A. (2005). *Ekip çalışması ve liderlik*, 6.Basım, Remzi Kitabevi.
- Borman, K. C. (2013). *Understanding ethical leadership: an integrative model of its antecedents, correlates, contingencies, and outcomes*. TU Dortmund University, Faculty of Business, Economics and Social Sciences.
- Canel, A. N. (2017). Eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri ve önemi. *Pegem Atıf İndeksi*, 118-151.
- Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Clay, A. (2017). White collars opinion about managers' ethical leadership behaviours. *Management and Psychology*, 14(1)41-72.
- Conaway, R. N., Fernandez, T. L. (2000). Ethical preferences among business leaders: Implication for business schools. *Business Communication Quarterly*, 63(1), 23-38.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and mixed methods approaches*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cranston, N., Ehrich, L., and Kimber, M. (2003). The 'right' decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135-147.
- Çakıroğlu, K., ve Tabancalı, E. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 392-417.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik* (4. bs.). Pegem Yayınları.
- Çelik, N. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik anlayışları ile örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bursa örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı, İstanbul.
- Çengelci, E. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Bombuwela P. M. and Chamaru D. A. A. (2013). Effects of glass ceiling on women career development in private sector organizations case of Sri Lanka. *Journal of Competitiveness*, 5(2), s.3-19.
- Deniz, Ü., ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinde öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- Dobel, J. P. (1998). *Political prudence and the ethics of leadership*. Public Administration Review, January-February, 74-89.
- Doğan, S., ve Uğurlu, C. (2015). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Duke, D. L., and Stiggins, R. J. (1986). *Teacher Evaluation: Five Keys to Growth*. NEA Publications Order Department, Academic Building, Sawmill Road, PO

Box 509, West Haven, CT 06516 (Order No. 1536-3-00; \$6.95 prepaid; shipping and handling charges will be added on billed orders).

Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 44-68.

Einarsen S. (2000). Harassment and bullying at work and perception of justice. *Aggression and violent behavior*, 5(4), 379-401.

Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.

Farkas, G. (2001). Teachers perceptions about school managers' organizational justice behaviour. *Anglo-American Sociological Review*, 55: 127-142.

Frazer, G. (1986). *Male Domination In School Management*. San Francisco: Jossey-Bass

Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142

Gümüşeli, A.İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi*. Pegem A Yayınları

Gürhan, C. (2021). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Pegem Yayınları.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.

Hallinger, P., and Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86,(2), ss.218-247.

Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 2(1).

Hoachlander, G. (2011). *The middle school principals' ethical leadership*. Atlanta: Southern Regional Education Board.

Kaplan, T., Atılgan, D., Aktaş, S., ve Tükel, Y. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları. *The Journal of Academic Social Science Yıl: 4, Sayı: 31*, s. 180-193.

- Karadaş, F. (2014). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaya, O. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (8. Baskı), Özerler Matbaası.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Konak, M., ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 69-91.
- Korkmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul yöneticileri ve denetmenlerin etkililiğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 55-64.
- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P., and Ellerson, N. M. (2010). *The American school superintendent: 2010 decennial study*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Madenoğlu, C. , Uysal, Ş. , Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1).
- McEwan, E.K. (2018). *Etkili okul yöneticilerin 10 özelliği*. Pegem Akademi
- Odabaşoğlu, A. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Özdemir, T. Y. (2013). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre il/ilçe millî eğitim müdürlükleri yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *International Journal of Social Science*, 6(3), 509-527.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (2006). *Supervision a redefinition*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Steele, D. V. (1998). *The relationship between leadership styles of elementary principals and school culture*. Yayınlanmamış doktora tezi, Illinois State University Department of Educational Administration and Foundations, Illinois.
- Sullivan, L. D. (2012). Teachers' opinions about school managers' ethical leadership. *Educational Science*, 34(2), 282-289.
- Tabancalı, E. ve Çakıroğlu Z. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 392-417.
- Tombak, N. ve Bakan, H. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinde etik liderlik: Muğla ili örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 95-121.
- Torlak, Ö. (2007). Yönetimde ahlak ve sorumluluklar. *Eğitime Bakış*, 3 (8), 34-40.
- Uğurlu, C, ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (41).
- Uğurlu, C. T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2).
- Türkiye Okul Yöneticileri Raporu (2019). 1. Basım, Haziran 2019 Isbn: 978-605-67030-1-0.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 739-756.
- Yoldaş, A. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet alguları üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları ile Dijital Hikâye Oluşturma Yeterliği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuncay TÜRK BEN¹, Emre ALPTEKİN²

1 Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-0167-4173.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, tekin6894@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-5671-3702.

Gönderilme Tarihi: 20.03.2022 Kabul Tarihi: 15.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1090534

Öz

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeylerini belirlemeyi ve bu yetkinlikleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 47 farklı ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri, örneklemini ise bu okullarda görev yapan 195 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Dijital Hikâye Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterlik puanı ile cinsiyet, öğretmenlerin yaşı ve öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla birlikte dijital hikâye oluşturma yeterliği ile bilgisayar kullanma düzeyi arasında orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki olduğu, dijital hikâye oluşturma yeterliği ile derslerde dijital teknolojileri kullanma durumu arasında ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, dijital hikâye, Web 2.0 araçları, Türkçe öğretmenleri, yeterlilik

Turkish Teachers' Competence in Creating Digital Stories with Web 2.0 Tools

Abstract

This research aims to determine the competency levels of Turkish teachers in preparing and using digital stories with Web 2.0 tools and to examine these competencies in terms of different variables. The research was carried out in relational scanning model, one of the scanning models. The population of the research consists of Turkish teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in 47 different provinces in the 2021-2022 academic year, and the sample consists of 195 Turkish teachers working in these schools. Participants were determined by simple random sampling, one of the random sampling methods. The data of the research were collected with the "Personal Information Form" and "Digital Story Tools Usage Competence Scale". According to the findings obtained from the research, it has been determined that the teachers' level of competence in preparing and using digital stories with Web 2.0 tools is at a moderate level. According to another finding obtained from the research, there was no significant relationship between teachers' digital story creation proficiency score and gender, teachers' age and educational status. However, it was found that there was a moderately positive relationship between the proficiency of creating a digital story and the level of using the computer, and a weakly positive and significant relationship between the proficiency of creating a digital story and the use of digital technologies in the lessons.

Keywords: Turkish teaching, digital story, Web 2.0 tools, Turkish teachers, proficiency

Giriş

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, toplumun her alanını doğrudan etkilemektedir. Bu durum içinde bulunduğumuz toplumu dönüştürmekte, eğitim dünyası da kaçınılmaz olarak bu değişim ve dönüşümden etkilenmektedir (Uslu, 2019). Bireylerin bu değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmeleri, hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmaları için eğitimciler, kuramcılar ve siyasiler teknoloji ile öğrenme-öğretme sürecini bütünleştirmeye yönelik yoğun bir çaba içerisine girmektedirler (Aktaş, 2019). Bu çabaların bir sonucu olarak, son yıllarda beceri odaklı yapılandırmacı eğitim modelinin benimsenmesiyle birlikte öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiş, öğrenme ve öğretme ortamları da yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenme ortamlarını zenginleştirmek amacıyla çoklu ortam araçlarının kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hâle getirmek adına bilişim tek-

nolojisinden çoklu ve zengin öğrenme ortamı oluşturmada etkin bir şekilde yararlanılmalıdır (Karadüz ve Baytak, 2010, 10). Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programında da (MEB, 2019) öğrencilere hem dijital yetkinliğin kazandırılması gerektiği hem de öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesinde bilişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı, dijital yetkinliğin kazanılmasına da olumlu katkı sağlayacaktır. Ancak öğrenme ortamlarında 21.yüzyıl temel becerileri arasında yer alan bu yetkinliğin geliştirilmesi, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanma yeterlikleriyle doğrudan ilintilidir.

Öğretmenler; bir taraftan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecinin niteliğini artırırken diğer taraftan uyguladıkları yöntem, teknik ve stratejilerle öğretim programında belirlenen becerileri öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür (Dağlıoğlu, 2010, 72). Erdoğan ve Şerefli'ye (2021) göre de 21. yüzyılda öğretim süreçlerinin şekillendirilmesinde öğretim teknolojilerine gereksinim duyulmaktadır. Şimşek, Direkci ve Koparan'a (2021) göre çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmenlerden beklenen, bilgiyi yeniden üretip dönüştürebilen ve bunu teknoloji ile entegre edebilen bireyler yetiştirmeleridir. Hedeflenen bireylerin yetiştirilmesi adına öğrenme ortamları öğretmenler tarafından çağın gereklerine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmeli, bilişim teknolojileri araçları öğrenme-öğretme süreçlerinde daha fazla duyu organını uyuracak şekilde derslerde etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Aktaş, 2019). Öğrenme ortamlarında teknolojik araçların sunmuş olduğu olanaklarla öğretmenlerimiz daha etkili ders tasarımları ve yardımcı ders materyalleri kullanma imkânına sahip olabileceklerdir. Bu bağlamda, eğitim alanında yürütülen çalışmalarda sıklıkla Web 2.0 araçlarından yararlanılmalıdır (Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçları, öğrenme süreçlerini verimli kılacak öğrenci merkezli uygulamaları içermektedir. Öğretmenler, bu uygulamalar sayesinde kolaylıkla içerik geliştirebilme ve bunları paylaşabilme imkânına sahip oldukları için geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarına alternatif öğrenme ortamları oluşturabilirler (Eser, 2020). Akgündüz, Topalsan ve Türk'e (2021) göre kullanım kolaylığı ve sosyal paylaşım sağlaması nedeniyle de öğrenme ortamlarında bu araçlardan etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu araçların sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreçlerinde etkin kullanımı öğretmenlere, öğrencilere ve sınıf ortamına olumlu katkılar sağlayacaktır.

Web 2.0 araçları, kişilerin eş zamanlı etkileşimini sağlayarak iş birliği içinde bilgi, içerik vb. üretmesine ve paylaşmasına olanak sağlamaktadır (Çelik, 2021b). Öğrenciler, öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan bu uygulamalar sayesinde hem diğer arkadaşları ile iş birliği içinde çalışma imkânına sahip oluyorlar hem de bu süreçte üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek kendi bilgilerini inşa etme imkânını

buluyorlar (Altunışık ve Aktürk, 2021, 208). Bu bağlamda Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan materyallerden biri de dijital hikâyelerdir. Web 2.0 teknolojileri, dijital hikâye anlatımı çalışmaları yapmak isteyen bireylere alternatif araçlar sunarak bilgi içeriklerini oluşturabilmeleri, düzenleyebilmeleri ve yayımlayabilmeleri için etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Smeda, Dakich ve Sharda, 2012). Türkben ve Alptekin'e (2022) göre de dijital hikâye, her yaştan ve sınıf seviyesinde olan öğrenciler için güçlü bir eğitim aracıdır. Pedagojik ve teknik açıdan öğrencilere ve öğretmenlere birçok faydası bulunmaktadır.

Jakes ve Brennan'a (2005) göre dijital hikâye anlatımı; hikâye yazma, bu hikâyeye ses, görsel, müzik gibi çoklu ortam öğelerini ekleyerek görsel bir hikâye oluşturma sürecidir. Dijital hikâye anlatımı, insan yaratıcılığını teknolojiyle doğal olarak harmanladığından, öğrenci merkezli ve etkileşimli, öğretim ve öğrenimi teknoloji açısından zengin ortamlarda bütünleştirmek için fırsatlar sağlayan yenilikçi bir öğretim ve öğrenim yaklaşımıdır (Yıldız Çelik, 2021, 16). Rossiter ve Garcia (2010) ve Tanrıkkulu'na (2020a) göre de dijital hikâye anlatımı, eğitim süreçlerinde hikâye anlatımı ile teknolojiyi bütünleştiren etkili bir uygulamadır. Dijital hikâye anlatımı; görüntü, ses, video gibi çeşitli çoklu ortam kaynaklarının birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatma sanatını resim, ses, video gibi çeşitli çoklu ortam öğelerinin birleşimi olarak görülmektedir. “Anlatıcının temelinde bir dijital hikâye oluşturmak için teknolojik donanıma, bilgisayar tabanlı yazılımlara (Photostory, Camtasia, Movie Maker, iMovie, Adobe Final Cut Pro, Adobe Premiere, Pinnacle Studio vb.) ya da web tabanlı yazılımlara (Animoto, Creaza, MixMoov, OneTrueMedia, Pixorial, VoiceThread, Wevideo vb.), hikâyenin senaryosunu oluşturmak için çeşitli kaynaklara (kitap, dergi, internet vb.), uygun görsel ve ses kaynaklarına ulaşmak ya da kaynakları oluşturmak için araçlara (internet, tarayıcı, kamera, kâğıt, kalem, mikrofon vb.) ve dijital hikâyeyi yayımlamak için uygun bir ortama ihtiyacı vardır.” (Bilaloğlu, 2019, 37). Dijital hikâye anlatımında kullanılacak bazı mobil uygulamalar, masaüstü yazılımlar ve web tabanlı ortamlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1*Dijital Hikâye Anlatımı Oluşturmada Yararlanılan Mobil Uygulamalar*

Android Tabanlı Uygulamalar	IOS Tabanlı Uygulamalar	
Animoto Video Maker	Art Maker	Reel Director
AndroVid Video Trimmer	Blurb Mobile	Socialcam
Com-Phone Story Maker	Cartoon Studio	Sock Puppets
Comic/Comix Maker	Cinefy	SonicPics
Comic Strip It! (lite)	Comic Book	Splice
Drawing cartoons	Comics Creator	Storyrobe
Magisto	Cute CUT	Strip Designer
Mediagram	Doink	Story Patch
Movie Aid	Doodlecast	StoryKit
Posterous	FinalCut	Story Lines
Qik Video	FotoBabble	StoryWheel
Socialcam	iMovie	Toontastic
Story Creator	I Tell A Story	Videoliciou
Video Maker	Magisto	VideoGrade
Viddy	Montaj	Vintagio
	Puppet Animation	Voice Thread
	Puppet Pals	Viddy
	Qik Video	

Kaynak: Çıralı, 2014

Tablo 1’de yer alan Comic Maker, Comic Creator gibi bazı uygulama araçları, diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu uygulamalarda görüntü, karakter, düşünce balonları, metin açıklamaları ve sesin bütünlük kullanımı ile kullanıcının çizgi roman şeklinde dijital hikâyeler oluşturmasını sağlamaktadır (Çıralı, 2014, 13).

Dijital hikâye oluşturmada yararlanılabilecek masaüstü yazılımlar ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Dijital Hikâye Oluşturmada Yararlanılan Masaüstü Yazılımlar

Etkileşimsiz		Etkileşimli
Adobe After Effects	Moglu Builder	Articulate Storyline
Adobe Flash	Pro Show Gold	Corona SDK
Adobe Photo Shop Elements	Scratch	InteractBuilder 3.0
Adobe Premiere Elements 11	ShadowStor	Kwik2
JabberStamp	Sony Vegas Movie Studio HD Platinum	MineCraft
Kodu	Storytelling Alice	Moglu Builder- Viewer
Microsoft Photo Story 3	Windows Movie Maker	TableTide
Microsoft PowerPoint		StoryTec

Kaynak: Çıralı, 2014

Çıralı'ya (2014, 14) göre etkileşimli hikâye oluşturma, etkileşimsiz yazılımlara nazaran daha çok emek, çaba ve maliyet gerektirmektedir.

Dijital hikâye anlatımında kullanılabilecek Web 2.0 ortamları da Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılan Web 2.0 Ortamları

Web Tabanlı Ortamlar			Web Tabanlı İş Birlikli Ortamlar	Sosyal Medya Platformları
Animoto	JayCut	Simple Booklet	Fate2: Fate2	Blog
Aniboom	Kerproof	Smilebox	Our Story	Facebook
Build Your Wild Self	Little Bird Tales	Stage'd	StoryBird	Flickr
Chogger	Mrs. P.com	Storyjumper	ThumbScribes	Podcast
ClassikTV	My Story Maker	Tikatok	VoiceThread	Twitter
Creaza*	Myna	Voki	Wevideo	Wiki

Domo Animate	Myths and Legends	Wayang Authoring
Glogster EDU	PicLits	Xtranormal
GoAnimate	Powtoon	Zooburst
Grabba Beast	Projeqt	Simple Booklet

Kaynak: Çıralı, 2014

Tablo 3’te dijital hikâye oluşturmada kullanılacak Web 2.0 araçları listelenmiştir. Türkçe öğretiminde etkili öğretim materyalleri geliştirmek ve kullanmak adına bu yazılım ve uygulamalardan yararlanılmalıdır. Özden ve Meydan’a (2021) göre bu yazılım ve uygulamalarla birlikte öğretmenler daha etkili öğretim faaliyetleri ile öğrenciler ise daha etkili öğrenim faaliyetleri ile karşılaşacaktır. Bir başka ifade ile dijital hikâyeler öğrenmeyi kolaylaştıracak ve etkili hâle getirecek materyaller olarak öğrenme ortamlarında kullanılabilir.

Dijital hikâye hazırlama, aşamalı bir süreç gerektirmektedir. Tolisano (2008; akt. Demirbaş, 2019, 13), dijital hikâyenin hazırlanması sürecini üç başlık altında toplamaktadır. Bu başlıklar; “dijital hikâyeye ilişkin materyallerin oluşturulması, hazırlanan materyaller yardımıyla hikâyelerin dijital ortama dâhil edilmesi, oluşturulan dijital hikâyelerin web ortamında paylaşılmasından” oluşmaktadır. Jakes ve Brennan’a (2005) göre ise dijital hikâye oluşturma süreci “yazma”, “senaryo geliştirme”, “hikâye panosu”, “multimedya araçları”, “dijital hikâye oluşturma” ve “paylaşma” aşamalarından oluşmaktadır.

1. Yazma: Dijital öyküleme önce yazmakla başlar. Öğrenciler birden fazla taslak aracılığıyla yazdıklarını sürekli düzelterek yazma sürecini sürdürür.

2. Senaryo Geliştirme: Anlatım tamamlandıktan sonra öğrenciler bir senaryo geliştirir. Bu senaryo, genellikle anlatı öyküsünün temel bileşenlerini içerir.

3. Hikâye Panosu: Bu aşamada, öğrencilerin filmlerin akışını düzenlemek için bir öykü panosunu tamamlamaları gerekir. Öğrenciler senaryolarını uygun görsellerle ilişkilendirir.

4. Multimedya Araçları Bulma: Öğrenciler hareketsiz görüntüler ve videolar kullanarak etkileyici öyküler oluşturabilirler.

5. Dijital Hikâye Oluşturma: Bu aşamada öğrenciler, kendilerine sunulan yazılımı kullanarak öykülerini oluştururlar.

6. Dijital Hikâyeyi Paylaşma: Öğrenciler oluşturdukları dijital öyküleri sınıfta paylaşırlar. Ayrıca oluşturdukları ürünleri internet aracılığıyla farklı kitlelerle de paylaşabilirler.

Dijital hikâye anlatımı, eğitim ortamlarında pek çok ülkede etkin bir şekilde kullanılan ve kullanımı giderek daha da yaygınlaşan güçlü bir eğitim aracıdır (Yüksel, Robin ve McNeil, 2010). Alan yazın incelendiğinde dijital hikâye anlatımının kullanıma ilişkin farklı öğretim basamaklarında pek çok araştırmanın yapıldığı bilinmektedir. Dijital hikâyenin temel dil becerileri üzerine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin yazma becerilerini (Aydın, 2019; Baki, 2015; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Baki, 2019; Ballast, Stephens, Radcliffe, 2008; Çıralı, 2014; Dayan ve Girmen, 2018; Demirbaş, 2019; Demire ve Baki, 2018; Foley, 2013; Demir ve Kılıçkırın, 2018; Eroğlu, 2020; Girmen, Özkanal ve Dayan, 2019; Tanrıku, 2020a; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017; Xu, Park ve Baek, 2011), okuma becerilerini (Alkhilili, 2018; Bilaloğlu, 2019; Çiftçi, 2019; Hamdy, 2017; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Şentürk Leylek, 2018; Tabak, 2017; Yılmaz vd., 2017), dinleme becerilerini (Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Hamdy, 2017; Tanrıku, 2020b; Sümer ve Çetin, 2018) ve konuşma becerilerini (Shrosbree, 2008; Soler Pardo, 2014; Tatlı ve Aksoy, 2017) geliştirdiği görülmektedir. Dijital hikâye anlatımının dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu alan yazındaki uygulamalı çalışmalarla ortaya konmuştur. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ortamlarında kullanacak veya kullanıracak öğretmenlerin de bu yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Alan yazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterliliğini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilecek bulguların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeylerini belirlemeyi ve bu yetkinlikleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyleri nasıldır?

2. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinliği ile *cinsiyet* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinliği ile öğretmenlerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinliği ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinliği ile *bilgisayarı kullanma düzeyi* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinliği ile *derslerde dijital teknolojileri kullanma durumu* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, bilgisayar kullanım düzeyi ve derslerde dijital teknoloji kullanıma durumu ile dijital hikâye oluşturma yeterliği arasındaki ilişkiler incelendiği için bu model kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında oluşan ilişkileri belirlemek ve sebep-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). İlişkisel tarama modeli, ilişki türü veya türlerinin ne derecede var olduğunu bulmaya çalışmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim- öğretim yılında 47 farklı ilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda aktif olarak görev yapan Türkçe öğretmenleri, örneklemini ise bu evrenden “basit seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 195 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, oluşturulan evren listesinden birimlerin seçkisiz olarak çekilmesi sürecini tanımlar (Büyüköztürk vd., 2015). Katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Katılımcıların Cinsiyet, Yaş ve Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	118	60,5
	Erkek	77	39,5
Yaş	20-25	21	10,8
	26-30	33	16,9
	31-35	51	26,2
	36-40	56	28,7
	41 ve üzeri	64	17,4
Öğrenim Durumu	Lisans	161	82,6
	Yüksek Lisans	32	16,4
	Doktora	2	1

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Dijital Hikâye Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, bilgisayar kullanım düzeyi ve derslerde dijital teknoloji kullanıma durumuna dair bilgileri inceleyen soruları içermektedir. Bu form, araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye araçlarını kullanıp uygulayabilme yetkinliğini belirlemek amacıyla kullanılan “Dijital Hikâye Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği” (Çelik, 2021a); “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “fikrim yok (3)”, “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Literatür taraması sonucu 49 maddeden oluşan taslak formu, yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrası 14 maddeden oluşan “teknolojik yetkinlik boyutu” ve 5 maddeden oluşan “pedagojik yetkinlik boyutu” olmak üzere iki boyutlu yapısı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek halini almıştır. Mevcut araştırmada bu ölçeğin kullanılması için ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli kullanım izni alınmıştır.

Araştırmanın verileri, Google Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Google Forms oluşturulan her bir anket için ayrı bir erişim adresi oluşturmaktadır. Oluşturulan bu form 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde katılımcıların e-postalarına gönderilmiştir. Katılımcılar e-postalarına gelen bağlantıyı kullanarak ankete erişebilmekte ve soruları yanıtlayabilmektedir. Sistem her katılımcının yalnızca bir kez yanıt gönderebileceği biçimde sınırlama getirmektedir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların çevrimiçi anket formuna verdikleri yanıtlar betimsel istatistikler SPSS 25 programından yararlanarak analiz edilmiştir. Ölçeğe katılan Türkçe öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Etik Kurul İzni

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.02.2022 tarihli E-34183927-000-00000693696 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak yapılan istatistiksel analizler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilecektir.

1. Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucu, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin almış oldukları puanlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Hikâye Hazırlayıp Kullanabilme Yetkinlik Düzeyine Ait İstatistiksel Veriler

	N	\bar{x}	Ss	Aralık	Grup Ortalaması	En düşük	En yüksek
Toplam genel puan	195	59,66	14,74	76,00	59,85	19,00	95,00
Maddeler ortalaması	195	3,14	,77623	4,00	3,15	1,00	5,00

Tablo 5'te görüldüğü üzere çalışmaya 195 kişi katılmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puan ortalaması $\bar{x} = 59,66$ maddeler ortalaması $\bar{x} = 3,14$ olarak tespit edilmiştir. Bu değerler ile Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye oluşturma ve kullanma yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi testi yoluyla incelenmiştir. Yapılan analizlere ilişkin istatistiksel veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet ile Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Hikâye Hazırlayıp Kullanabilme Yetkinlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait İstatiksel Veriler

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	R	r^2	F	P
Erkek	118	60,92	14,94	,106 ^a	0,11	2,202	,139 ^b
Kadın	77	57,72	14,32				

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaya katılan erkek Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik puan ortalamasının ($\bar{x}=60,92$) kadın öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{x}=57,72$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital yeterlik düzeyinin tespiti için alınan puanlar ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında ilişkinin varlığını tespit etmek için regresyon testi yapılmıştır. Regresyon testinin sonuçlarına bakıldığında dijital yeterlilik puanı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı $R=0,10$ olarak çok düşük ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir. $R^2=,011$ bu değer ile dijital yeterlilikten alınan puanların cinsiyetle sadece %11'nin açıklanabildiği görülmektedir. Tablo 6'daki bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyleri "cinsiyet" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F=2,202$; $p>0,05$).

3. Araştırmanın üçüncü alt amacı için Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yaş Grupları ile Web 2.0 araçlarıyla Dijital Hikâye Hazırlayıp Kullanabilme Yetkinlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait İstatiksel Veriler

Yaş	N	\bar{x}	Ss	R	r^2	F	P
20-25	21	65,47	12,27	,01 ^a	,000	,031	,861 ^b
26-30	33	55,24	15,37				
31-35	51	58,00	15,49				
36-40	56	60,98	14,87				
41 ve üzeri	34	60,67	13,27				
Toplam	195	59,66	14,74				

Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyinin tespiti için alınan puanlar ile öğretmenlerin yaşları arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için regresyon testi yapılmıştır. Tablo 7’de verilen bulgulara göre, Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik puanları ile yaş grupları arasındaki korelasyon katsayısının $R=,01$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç değerine bakıldığında, Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik puanları ile yaş grupları arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Tablo 7’deki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlikleri “yaş” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F=0,031$; $p>0,05$)

4. Araştırmanın dördüncü alt amacı için Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlikleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrenim Durumu ile Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Hikâye Hazırlayıp Kullanabilme Yetkinlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait İstatistiksel Veriler

Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	R	r^2	F	P
Lisans	161	59,57	14,00	,024 ^a	,001	,109	,742 ^b
Yüksek Lisans	32	59,68	18,45				
Doktora	2	66,50	13,43				
Toplam	195	59,66	14,74				

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyinin tespiti için alınan puanlar ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında ilişkinin varlığını tespit etmek için regresyon testi yapılmıştır. Tablo 8’de verilen bulgulara göre, öğrenim durumu ile Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi arasındaki korelasyon katsayısı $R=,024$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç değerine bakıldığında, öğrenim durumuyla web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Tablo 4’teki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye oluşturma yeterlikleri “öğrenim durumu” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($F=0,109$; $p>0,05$).

5. Araştırmanın beşinci alt amacı için Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi ile *bilgisayarı kullanma düzeyi* arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin istatistiksel veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Bilgisayar Kullanma Düzeyi ile Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Hikâye Hazırlayıp Kullanabilme Yetkinlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait İstatiksel Veriler

	N	\bar{x}	Ss	R	r ²	F	P
Zayıf	5	13,72	6,13				
Orta	129	14,52	1,27	,327 ^a	,10	23,07	,000 ^b
İleri	52	11,55	1,60				
Çok İleri	9	19,23	6,41				
Toplam	195	14,74	1,05				

Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyinin tespiti için alınan puanlar ile öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeyi arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için regresyon testi yapılmıştır. Tablo 9'daki bulgulara göre, korelasyon katsayısının R=0,327 olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında, orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. R²=0,10 ile de bilgisayar kullanım düzeyi web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik ölçeğinden alınan puanların %10 unu açıklamaktadır. Tablo 9'teki bulgulara göre, Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi “bilgisayar kullanma düzeyi” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. (F=23,07; p<0,05). Sonuçlara bakıldığında “çok ileri” düzeyde bilgisayar kullanan Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye oluşturma yeterliğinin de arttığı görülmektedir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi için Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi ile *derslerde dijital teknolojileri kullanma durumu* arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizine ilişkin istatistiksel veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Derslerde Dijital Teknolojileri Kullanma Durumu ile Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Hikâye Hazırlayıp Kullanabilme Yetkinlik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait İstatistiksel Veriler

	N	\bar{x}	Ss	R	r ²	F	P
Kullanıyorum	113	62,53	13,69				
Zaman zaman kullanıyorum	79	55,29	15,38	,201 ^a	,040	8,12	,005 ^b
Kullanmıyorum	3	66,66	8,14				
Toplam	195	59,66	14,74				

Son olarak, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyinin tespiti için alınan puanlar ile öğretmenlerin derslerde dijital teknolojileri kullanma durumu arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için regresyon testi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının $R=0,201$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. $R^2=0,04$ ile de bilgisayar kullanım düzeyi, Dijital hikâye araçları kullanımı yetkinliği ölçeğinden alınan puanların %4'ünü açıklamaktadır. Tablo 10'daki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeyi “derslerde dijital teknolojileri kullanma” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. ($F=8,12$; $p<0,05$). Sonuçlara bakıldığında derslerde dijital teknoloji kullanan Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye oluşturma ve kullanma yeterliğinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla dijital hikâye oluşturma yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Durak ve Seferoğlu'na (2017) göre öğretmenlerin teknoloji alanında gerekli yeterlik düzeyine sahip olması; hem mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri hem de derslerde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarında oldukça önemlidir. Ancak mevcut araştırmanın bulguları ele alındığında, öğretmenlerin çağın gerektirdiği dijital yeterliklere istenilen düzeyde sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça'nın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin öğretimde bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Çifci'nin (2013) yapmış olduğu çalışmada da edebiyat öğretmenlerinin eğitim ortamlarında bilişim teknolojilerini kullanmada büyük problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Yürektürk ve Coşkun (2020) tarafından yapılan araştırmada da, teknoloji kullanımında öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini yetersiz gördüklerini ve derslerinde bilişim teknolojilerini orta düzeyde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yaman, Demirtaş ve İleri Aydemir (2013) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde web ve öğretimsel dijital pedagojik yeterliliğe, orta düzeyde ise genel dijital pedagojik yeterliliğe sahip oldukları saptanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) hedeflenen temel dil becerileri ve dijital yetkinliklerin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması, öğretmenin teknoloji konusundaki bilgisine ve yetkinliğine bağlıdır. Mevcut araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bilaloğlu'na (2019) göre dijital hikâye anlatımı; öğretmenlerin müfredat, pedagoji ve teknoloji konularındaki bilgilerini bütünleştirdiği için eğitim ortamlarında yararlanılabilecek güçlü bir araçtır. Bal (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Web 2.0 araçlarının ders sunumları üzerinde etkili olduğunu, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesine ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler web araçlarını kullanımının internet kullanma becerilerini artırdığını, ders planlarını geliştirmelerini sağladığını vb. birçok alanda gelişimlerini desteklediklerini vurgulamışlardır. Özüdoğru (2021) da öğretmenlerin eğitimde dijital hikâye kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada öğretmenler, dijital hikâye anlatımının daha kolay öğrenme imkânı sağladığını ve bu anlatım yönteminin öğrencilere eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı ve öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre dijital yeterlilik puanı ile cinsiyet, öğretmenlerin yaşı ve öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça (2011) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamlarında bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bal (2019) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla Web 2.0 araçlarını, müfredat kazanımlarını göz önünde bulundurarak seçtikleri görülmüştür. Gülen'in (2021) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada ise erkek öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin tutum puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; 27-32 yaş grubunda olan öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanım tutum düzeyleri, diğer

yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artışına paralel olarak, teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin tutum puanlarının da arttığı yönündedir. Yaman, Demirtaş ve İleri Aydemir (2013) tarafından Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir çalışmada ise dijital pedagoji ve web dijital pedagoji alanlarında erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere, ilgili literatüre bakıldığında incelenen değişkenlerle ilgili farklı bulgularla karşılaşmanın mümkün olduğu gözükmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara bakıldığında ise Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği ile bilgisayarı kullanma düzeyi arasında orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki olduğu, dijital hikâye oluşturma yeterliği ile derslerde dijital teknolojileri kullanma durumu arasında ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Yaman, Demirtaş ve İleri Aydemir (2013) tarafından yapılan çalışmada da bilgisayar ve interneti iyi düzeyde bilen öğretmen adaylarının dijital pedagoji bakımından da yeterli düzeye sahip olduğu görülmektedir. Cüre ve Özdener (2008), öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini uygulama başarıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri uygulama başarıları ile bu teknolojilere yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kurudayıoğlu ve Bal'a (2014) göre gelişen teknolojinin eğitim ortamlarına sunmuş olduğu imkânlar ile dil eğitimi geleneksel yöntemlere göre daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda, dijital çağın eğitimcilerinin öncelikli görevlerinden birisi bilgi, beceri, tutum ve değerlerini dijital teknoloji unsurlarıyla yoğurup öğrenme ve öğretme sürecine entegre edebilmeleridir (Yazar, 2019). Nitekim 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan dijital yetkinlik konusunda bilgi ve beceriye sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu büyüktür. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları daha nitelikli ve kalıcı öğrenme için oldukça önemlidir. Dolayısıyla da öğretmenlerin ilgili alanda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Elmas ve Geban'a (2012) göre öğretmenler, ders tasarımlarında belli ölçülerde bu Web 2.0 araçlarını kullanmaları konusunda desteklenmeli ve eğitilmelidir.

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterliklerinin geliştirilmesi için öncelikle onların teknolojik ve pedagojik açıdan yeterli düzeyde olup olmadıkları belirlenmelidir. İhtiyaç duyulması halinde dijital hikâye anlatımıyla ilgili teknolojik ve pedagojik düzeylerinin geliştiril-

mesine dönük hizmet içi eğitimler, seminerler, atölye çalışmaları vb. düzenlenmelidir. Araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre dijital hikâye oluşturma yeterliği ile bilgisayar kullanma düzeyi ile derslerde dijital teknolojileri kullanma durumu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterliklerini geliştirmek için öncelikle onların teknolojik okuryazarlık becerileri geliştirilmelidir. Öğretmenlerin web 2.0 araçlarını öğretim ortamlarında sıklıkla kullanmaları için gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Mevcut araştırma Türkçe öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarla, öğretmen dijital yeterlikleri bağlamında, eğitim sisteminde yer alan bütün öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının da dijital hikâye oluşturma yeterlikleri üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akgündüz, D., Topalsan, A. K., ve Türk, Z. (2021). *Yükseköğretimde teknoloji kullanımı ve yetkinlikler raporu*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Alkhlili, M. (2018). Using digital stories for developing reading skills of efl preparatory school pupils. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal for Education and Science Publications*, (4), 68-88.
- Altunışık, M., ve Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(2), 205-227.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Baki, Y., ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.

- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Bal, H. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi*. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Ballast, K., Stephens, L., ve Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). AACE
- Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cüre, F., ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) uygulama başarıları ve BIT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, (34), 41-53.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikaye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, T. (2021a). Dijital hikâye araçları kullanımı yetkinliği ölçeği (DHAKYÖ): ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1580-1597.
- Çelik, T. (2021b). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>

- Çifci, C. (2013). *Edebiyat öğretiminde teknoloji kullanımı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikayelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dayan, G., ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 6(3), 207-228.
- Demir, S., ve Kılıçkıran, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718-747.
- Durak, H., ve Seferoğlu, S. S. (2017). *Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme*. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (s.537-556). TOJET ve Sakarya Üniversitesi.
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). Web 2. 0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243–254.
- Erdoğan, E., ve Şerefli, B.(2021). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı: beş öğretmenin yolculuğu. *Journal of Qualitative Research in Education*, (27), 232-256.

- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7.sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eser, M. (2020). Öğretmen adaylarının web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(1), 122-137.
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* [Unpublished Doctoral Dissertation] Arizona State University, Phoenix.
- Girmen, P., Özkanal, Ü., ve Dayan, G. (2019). Digital storytelling in the language arts classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 55-65.
- Gülen, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hamdy, M. F. (2017). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *Journal of English and Arabic language teaching*, 8(2), 112-123.
- Karadüz, A., ve Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 7-29.
- Karasakaloğolu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Uça, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (7), 26-36.
- Kurudayıoğlu, M., ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- MEB (2019). Türkçe dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. MEB.
- Özden, M., ve Meydan, E. (2021). Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 122-131. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948307>

- Özerbaş, M. A., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10 (2), 102-110.
- Özüdoğru, G. (2021). Digital storytelling in education from teachers' perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 445-454. <https://doi.org/10.1016/buefad.888658>
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Jakes, D. S., ve Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. 06.03.2022 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden erişilmiştir.
- Rossiter, M., ve Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: a new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (126), 37-48.
- Tabak, G. (2017). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tanrıkulu, F.(2020a). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1090-1105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774611>
- Tanrıkulu, F. (2020b). The effect of L2 listening texts adapted to the digital story on the listening lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.17718/tojde.674382>
- Türkben, T., ve Alptekin, E. (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(1), 23-58.
- Shrobbree, M. (2008). Digital video in the language classroom. *The JALT CALL Journal*, 4(1), 75-84.

- Smeda, N., Dakich, E., ve Sharda, N. (2012). Digital storytelling with web 2.0 tools for collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly, & P. Scott (eds.), *Collaborative learning 2.0: Open educational resources* (pp. 145-163). IGI Global.
- Soler Pardo, B. (2014). Digital storytelling: a case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84.
- Sümer, S., ve Çetin, M. E. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikaye okuma ve dijital hikaye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44-55.
- Şimşek, B., Direkci, B., ve Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882-902.
- Tatlı, Z., ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.271060>
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Manisa.
- Xu, Y., Park, H., ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology ve Society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, H., Demirtaş, T., ve İleri Aydemir, Z. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlikleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1407-1419.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 612-623.

- Yıldız Çelik, B. (2021). *Dijital öykü atölyesinin ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ve öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikayeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yüksel, P., Robin, B., ve McNeil, S. (2010). Educational uses of digital storytelling around the world. http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf
- Yürektürk, F. N., ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Ana Dili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı Araştırmalarının İçerik Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tülay SARAR KUZU¹, Serpil YALÇINALP²

1 Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, tkuzu@baskent.edu.tr, ORCID: 0000 0002 9417 4110.

2 Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, serpily@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9731-285X.

Gönderilme Tarihi: 04.04.2022 Kabul Tarihi: 28.07.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1098377

Öz

İletişimin temel aracı olan dil, yaşamın her alanında, her meslek ve her disiplin açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Dil öğretimi içinde ana dili ve yabancı dil öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan örgün eğitimde genel akademik başarıyı etkilemenin yanı sıra yaşam boyu düşünme becerilerinin de geliştirildiği etkin bir süreçtir. Bu bağlamda eğitim sürecinde yaparak, yaşayarak öğrenme ve etkin öğrenme temelli uygulamalara ihtiyaç vardır. Üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve öğrenme-öğretme süreçlerini etkinleştirmeyi amaçlayan eğitim teknolojisi ürünlerinden biri de dijital öyküdür. Farklı düzeylerde öğrenen kitlesine yönelik ve farklı disiplinlerde kullanımı olan bu teknolojinin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı yönleri ile incelendiği çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Türkçenin ana dili öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan araştırmaların ana dili ve yabancı dil öğretimi bağlamında belirlenen ölçütler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla Google Akademik ve TR Dizin indeksleri kapsamında Türkiye’de 2016-2019 yılları arasında yapılmış, dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik 373 çalışmaya ulaşılmış, yapılan eleme sonucu 17 çalışma incelemeye alınmıştır. Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler belirlenen ölçütler doğrultusunda, nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda yapılan çalışmaların büyük oranda (13 makale) ana dili öğretimi alanında gerçekleştirildiği, çoğunluğunun 2017 ve 2019 yıllarında yapıldığı, büyük oranda nitel araştırma ve deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı, bunu durum ve tarama yöntemlerinin izlediği, veri toplama aracı olarak da görüşme yönteminin sıklıkla tercih edildiği ve araştırma kapsamında dijital öyküleme yönteminin çoğunlukla yazma alanında uygulandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: dijital öykü, ana dili öğretimi, yabancı dil öğretimi, sistematik inceleme

Review of Digital Story Usage Research in Native And Foreign Language Teaching

Abstract

Language is the main means of communication consisting of actions of understanding and telling. With this feature, language has a vital importance in all areas of life, in every profession and in every discipline. Native language teaching within language teaching is an effective process in which lifelong thinking skills are improved in addition to influencing general academic success in formal education starting with the primary education process. In this context, there is a need for learning and effective learning-based applications in education. Digital story is one of the educational technology tools that improves high-level thinking skills and aims to enable learning-teaching processes. This technology, is being examined in various studies in different aspects in our country as well as all over the world. The aim of this study is to examine the studies on the use of digital stories in teaching of Turkish as a native language and teaching of foreign languages in Turkey in a comparative ways. For this purpose, 373 studies on the use of digital stories in language teaching were reached in Turkey between 2016 and 2019 within the scope of Google Academic and TR Index indexes, and 17 studies were examined as a result of the elimination. The data obtained through document review were analyzed using the descriptive content analysis technique from qualitative research approaches in line with the specified criteria. It was determined that the studies were carried out largely in the field of native-speaking teaching (13 articles), the majority were carried out in 2017 and 2019, largely qualitative research and experimental research methods were used, the interview method was frequently preferred as a data collection tool and digital storytelling method was mostly applied in the field of writing within the scope of the research.

Keywords: *digital story, native language teaching, foreign language teaching, systematic review*

Giriş

Ana dilini etkin kullanma başarısı, akademik başarıyla doğrudan ilgilidir. İlköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede akademik başarıya yönelik etkinlikler genel olarak anlama ve anlatmaya dayalıdır. Bu nedenle öğretim sürecinde öncelikle öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenir. Öte yandan dil öğretimi bilimsel ve çağdaş kuramsal bilgiyi arkasına alan bir beceri kazandırma alanı olmalıdır. Bu bağlamda eğitim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme ve etkin öğrenme temelli uygulamalara ve ders kitabı gibi tek kaynağa dayalı uygulamalar yerine çok uyaranlı eğitim ortamlarına gereksinim vardır (Kuzu ve Durna 2020; Sever, Kaya ve Aslan 2006). Oysa var olan Türkçe öğretiminde genellikle ders kitabına bağlı ve kitaptaki

metinlerin çözümlenmesine dayalı öğretim anlayışı süregelmektedir. Türkçe öğretim programlarında iletişim becerilerini oluşturan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri çoğu zaman yalnızca ders kitabındaki metinler ve etkinlikler temel alınarak geliştirilmekte ve öğrencinin derse katılımı genel olarak pasif bir şekilde gerçekleşmektedir.

Günümüzde çağın gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte insan yetiştirmek önem kazanmıştır. Bunun için dil öğretiminde bireylere üst düzey yaşamsal beceriler olarak, 21. yüzyıl becerileri olarak da anılan; iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, iş birlikli çalışma vd. kazandırılması esastır. Öğretim ortamları bu beceriler göz önünde bulundurularak biçimlendirilmektedir. (Bellanca ve Brandt, 2010; Griffin, McGaw ve Care 2012).

Eğitim-öğretim sürecinde yaparak yaşayarak yani öğrenci merkezli etkin öğrenmeyle uyumlu uygulamalardan biri de dijital öykü oluşturmaktır. İlkel bir edim olan dinleme ve anlatma geleneğini dijital medya ve teknolojiyle bütünleştiren bu yöntem, belirli bir amaç ve bakış açısı ile belirli bir konu hakkında oluşturulan öykülerin çoklu ortam (multimedya) kullanılarak anlatılması olarak ifade edilebilir (Robin, 2006). Bu tür, geleneksel öykü anlatımına, çoklu ortam teknolojilerinin katkısıyla yeni bir boyut kazandırılmaktadır. Diğer bir deyişle dijital öykü, anlatıya dayalı geleneksel öykü yapısının teknolojik olanaklarla buluşturulması ile ortaya çıkmaktadır (Norman, 2011). Dijital öyküleme (digital storytelling) son yıllarda eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve geleneksel öykü anlatma sanatına yeni bir boyut kazandırmıştır.

Dijital öykü geliştirme süreci genel olarak yazma, senaryolaştırma, öykü tahtası oluşturma, çoklu ortam araçlarının kullanımı, dijital öykü oluşturma ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır. Dijital öykülemenin başlıca bileşenleri ise; bakış açısı, dramatik bir soru, duygusal içerik, seslendirme, öykü müziği, sade içerik / tasarruf ve ilerleme hızı olarak sıralanabilir (Yılmaz, Üstündağ, Güneş, Çalışkan 2017).

Duygu, deneyim, yöntem ve teknik zenginliğinin yanı sıra bilgi teknolojilerinin kullanımı da yaratıcı yazma sürecinde güdülenmeyi arttırmaktadır (Küçük, 2007). Teknolojideki gelişimle ortaya çıkan yenilik ve çeşitliliğin etkisiyle metin algısı da değişmiş ve var olan metin yapısı yazılı metinlerden, birden fazla duyu organını uyaran dijital ortama aktarılmış metinlere doğru kaymıştır (Yee ve Hargis, 2012; aktaran Baki, 2019).

Geçmişten bugüne insanların düşlerini, bilgi ve düşüncelerini, yaşantılarını aktarmak ve belli iletiler paylaşmak için kullandıkları öyküler, özellikle Web 2.0 araçlarının gelişimiyle, eğitimcilerin dikkatini çekmiş ve sıkça kullanılan araçlar olarak elektronik ortamlara taşınmıştır. Teknolojinin eğitime uyarlanabilmesi, günün ko-

şullarına uygun çağdaş bir öğretim ortamının yaratılabilmesi için öğretmenlerin bu uygulamalardan haberdar olması önem taşımaktadır. Bu çalışma, dijital öykü konusunda aynı farkındalıkla yapılmış çalışmaların konu, yöntem, çalışma aralığı vb. özelliklerinin ortaya konulmasının, çalışmalardan bütüncül bir bakışla yararlanmayı sağlayabileceği ve dolaylı olarak da yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği görüşünden hareketle ortaya konulmuştur.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, alanyazında yer alan, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların belirlenen ölçütler açısından karşılaştırmalı olarak kapsamlı ve bütüncül bir şekilde incelenmesidir.

Çalışmanın ana problemi; “Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların özellikleri nelerdir?” olup alt problemleri aşağıda belirtildiği şekildedir:

1. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımı ana dili ve yabancı dili öğretiminde nasıl dağılmaktadır?
2. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımı konusu belirlenen yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
3. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımında temel alınan alanlar/ öğretim yaklaşımları nelerdir?
4. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımında başlıca hangi program/ yazılım/sistemler kullanılmıştır?
5. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımında başlıca hangi temel konuların öğretimi hedeflenmiştir?
6. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımında hangi değişkenler ele alınmıştır?
7. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımının üzerinde çalışılan değişkenlere etkisi (sonuçlar) nasıldır?
8. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımı başlıca hangi dillerin öğretiminde kullanılmıştır?
9. Alanyazında dil öğretiminde dijital öykü kullanımı ana dili ve yabancı dili öğretiminde ele alınan değişkenler ve temel konular açısından nasıl değişiklik göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı konusunda alanyazında var olan çalışmaların çözümlenmesi amacı ile sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik inceleme, belli bir konuda yapılmış ileri bilimsel çalışmaların ele alınan konudaki bilgi birikimi ve/veya eksiğinin ortaya konulması açısından sıklıkla referans verilen ve araştırma deseni olarak önemi giderek artan bir yöntemdir. Sistematik çalışmalar, araştırılan konuda ileri meta-analiz çalışmalarına da yol açan güçlü araştırma desenleri olarak kabul edilirler. Sistematik çalışmalarda izlenen yöntemsel yaklaşımın ortaya konması çok önemlidir (Crowther, Lim ve Crowther, 2010).

Bir çalışmanın sistematik inceleme olarak tanımlanabilmesi, net bir araştırma sorusunu içermesine ve bu yönde tanımladığı ilgili çalışmaları çok iyi tanımlanmış bir metodoloji ile incelemesine bağlıdır (Khan, Kunz, Kleijnen and Antes, 2003, 118). Joanna Briggs Enstitüsü (2001) tarafından da belirtildiği üzere sistematik inceleme araştırmalarında izlenen yöntemin net bir şekilde ortaya konması hem yapılan sistematik inceleme çalışmasının kalitesini göstermesi hem de sonuçların anlaşılması açısından çok önemlidir. Khan ve diğerleri (2003) sistematik inceleme çalışmalarında beş aşamayı şu şekilde belirtmişlerdir: 1. Araştırma sorusunu açıklamak, 2. İlgili çalışmaları belirlemek ve seçmek, 3. Çalışmaları incelemek ve değerlendirmek, 4. Bulgulara ulaşmak, 5. Sonuçları yorumlamak. Bu çalışmada Khan ve diğerlerinin (2003) yöntembilimsel yaklaşımı temel alınmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü aşamalar bu bölümde (yöntem); dördüncü ve beşinci aşamalar ise Bulgular ile Tartışma ve Sonuç kısımlarında açıklanmıştır.

Araştırma Sorusunun Açıklanması

Bu çalışmanın amacı, alanyazında erişilen çalışmalarda dil öğretiminde dijital öykü kullanımının ana dili ve yabancı dil öğretimi bağlamında incelenmesidir. Bu kapsamda başlıca araştırma sorusu “ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların özellikleri nelerdir?” şeklinde çerçevelendirilmiştir. Bu özellikler alt problemler çerçevesinde belirlenmiştir. Çalışmalarda ele alınan değişkenler ve temel konuların dağılımı gibi önemli göstergelere ilişkin alt problemler ayrıca ana dili ve yabancı dil öğretimi bağlamında karşılaştırılarak aradaki benzerlik ve farkların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

İlgili Çalışmaları Belirlemek

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaları belirlemek için öncelikle ilk tarama gerçekleştirilmiş ve burada Google Akademik ve TR Dizin indeksleri; 2016-2019

yılları, Türkçe anahtar sözcükler (“dil öğretiminde dijital öykü”, “dil öğretiminde dijital hikâye”) ve makale türü eserler kapsamında taranmıştır. İlgili tüm çalışmaların kapsandığından emin olmak için birkaç farklı anahtar sözcük ile işlem tekrarlanmış ve ilk iki anahtar kelime ile tüm çalışmalara ulaşılabildiği görülmüştür. Kullanılan anahtar sözcükler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Taramada Kullanılan Anahtar Sözcükler

Ana Tema	Anahtar Sözcükler
Dil öğretiminde dijital öykü kullanımı	Dil öğretiminde dijital öykü
	Dil eğitiminde dijital öykü
	Dil öğretiminde dijital hikâye
	Dil eğitiminde dijital hikâye

Belirtilen anahtar sözcükler ile ilk taramada toplam 373 (353 Google Akademik, 20 TR Dizin olmak üzere) araştırmaya ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

İlk Tarama Sonuçları

İndeks	Makale Sayısı (f)
Google Akademik	353
TR Dizin	20
Toplam	373

Çalışmaları İncelemek ve Değerlendirmek

Çalışmaları incelemek ve değerlendirmek aşaması kendi içerisinde “yüzeysel inceleme” ve “detaylı inceleme” olarak iki alt aşamadan oluşmuştur. İlk taramada ulaşılan 373 çalışmanın yüzeysel inceleme aşamasında özet, amaçlar, yöntem, sonuçlar ve yorumlardan oluşan bölümleri iki uzman tarafından dikkatle incelenmiştir. Çalışmanın temel hedefi, dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik ülkemizde yapılan çalışmaların genel özelliklerinin kapsam ve genel eğilimlerinin saptanması olduğundan, dil öğretimi konusuna odaklanan ve aynı zamanda dil öğretiminde dijital öykü kullanımını temel alan çalışmaların seçilmesine özen gösterilmiştir. İncelemede baz alınmış söz konusu ana başlıkların kapsamı aşağıdaki şekildedir:

- Genel bilgi: Başlık, özet, amaçlar, yazar, basım yılı, dergi adı
- Yöntem: Araştırma deseni, katılımcılar, amaç ve problemler, uygulama süreci, değişkenler, veri toplama ve analiz yöntemleri

- İçerik: Dil Öğretim Alanı (ana dili, yabancı dil) ve temel yaklaşımlar, dijital öykülemeyi kullanım yöntemi

- Sonuçlar: Elde edilen temel sonuçlar ve yorumlar

Yüzey incelemede 373 makale üzerinde yukarıda belirtilen ana kategorilerde yapılan incelemede Google Akademik ve TR Dizin’de dil öğretimi konusunda olmayan, dijital öykü teknolojisini içermeyen çalışmalar ile bildiri ve lisansüstü tez çalışmalarının elenmesi sonucunda toplam 24 çalışma elde edilmiştir. Yüzey inceleme sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Yüzey İnceleme Sonuçları

İndeks	Makale Sayısı (f)
Google Akademik	16
TRDizin	8
Toplam	24

Bir sonraki aşama olan detay incelemede ise öncelikle tüm makaleler oluşturulan ana temaların başlıkları altında ayrı ayrı incelenerek Excel programına aktarılmıştır. Burada bir önceki yüzey incelemede gözden kaçan Google Akademik dizinindeki 16 çalışmadan bir tanesinin bildiri, bir tanesinin lisansüstü tezi olduğu; bir tanesinin dil öğretimi, üç tanesinin de dijital öykü kullanımı konularını içermediği; TR Dizin’deki çalışmalardan ise yine bir tanesinin dil öğretimi konusu ile ilgisiz olduğu görülmüştür. Yapılan eleme sonucu Tablo 4’teki toplam 17 makale ile içerik analizlerine devam edilmiştir (Detay inceleme sonucu elde edilen 17 çalışma kaynaklar listesinde “*” ile işaretlenmiştir).

Tablo 4

Detay İnceleme Sonuçları

İndeks	Makale Sayısı (f)
Google Akademik	10
TR Dizin	7
Toplam	17

Bulgular

Verilerin içerik analizinde kodlama yapılırken daha önce yüzey incelemede kullanılan ana temalar ve alanyazındaki diğer tema örnekleri listelenmiş ve bunlara süreç

içerisinde öne çıkan diğer temalar da eklenerek ulamlar (kategoriler) oluşturulmuştur. İçerik analizi sonuçları frekanslar (f) ile gösterilmiştir.

Dil Öğretimi Alanı-Ana Dili/Yabancı Dil Öğretimi Olmasına Göre Dağılım

Çalışmaların ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi olarak dağılımına bakıldığında, en fazla ana dili öğretimi alanında dijital hikâye/öykü kullanımına yönelik çalışma yapıldığı görülmektedir (Tablo 5). Yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik çalışmalardan üçü İngilizce diğeri ise Almanca öğretiminde dijital öykü kullanımı konusundadır. Ana dili konusundaki çalışmalardan üçü doğrudan dil öğretimi konusunda olmasa da konuyla dolaylı ilintili olduğu için seçilmiştir. Bunlardan birisi sistematik inceleme, diğeri rubrik geliştirme, bir diğeri ise genel konu içeriğine sahiptir.

Tablo 5

Makalelerin Dil Öğretimi Alanı-Ana Dil/Yabancı Dil Öğretimine Göre Sıklık Dağılımı

Dil Öğretimi Alanı	(f)
Ana dili	13
Yabancı Dil	4
Toplam	17

Katılımcı Düzeyine Göre Dağılım

Ele alınan çalışmalarda katılımcıların en fazla ortaokul (8) ve üniversite düzeyinden (6) seçildiği görülmektedir. Sadece bir çalışmada ilkokul, bir çalışmada okul öncesi öğrencileri ile öğretmenleri ve diğeri bir çalışmada da Türkçe dersi öğretmenleri yer almışlardır. Ortaokul düzeyinde en fazla ortaokul 6. sınıf öğrencileri (6) hedef kitle olarak ele alınmıştır. Öte yandan üniversiteler arasında 4 çalışma Türkçe öğretmenliği bölümü adayları, 1 çalışma meslek yüksekokulu öğrencileri, 1 çalışma ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bazı çalışmaların hedef kitlesi hem öğretmen hem öğrencilerden oluşmuş, bunlar Tablo 6'da frekansa ayrı ayrı dahil edilmiştir.

Tablo 6*Makalelerin Katılımcı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı*

Katılımcı Düzeyi	(f)
Ortaokul	8
Üniversite	6
Öğretmen	2
İlkokul	1
Okul öncesi	1
Toplam	18

Temel Araştırma Felsefesine Göre Dağılım

Ele alınan çalışmalarda temel araştırma felsefesine göre en fazla nitel yöntemin (9) tercih edildiği belirlenmiştir. İncelenen makalelerde karma yöntem ile gerçekleşen 5, nicel yöntem ile yürütülmüş 2 çalışma bulunmaktadır.

Tablo 7*Makalelerin Temel Araştırma Felsefesine Göre Sıklık Dağılımı*

Temel Araştırma Yaklaşımı	(f)
Nitel	9
Karma	5
Nicel	2
Ölçek Geliştirme	1
Toplam	17

Temel Araştırma Yöntemine Göre Dağılım

Seçilen dil öğretiminde dijital öykü kullanımı konusundaki çalışmalarda, araştırma yöntemi olarak en fazla deneysel (9) araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu gösterge, çalışmaların çoğunda uygulamaya yönelik yöntemlerin kullanıldığını ve dijital öykünün hedeflenen farklı beceri ve davranışlar üzerindeki etkisinin net olarak görülmesinin amaçlandığını göstermektedir. Ele alınan makalelerde deneysel yöntemi (9) durum (6) ve tarama (3) araştırma desenlerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 8

Makalelerin Temel Araştırma Yöntemine Göre Sıklık Dağılımı

Temel Araştırma Yöntemi	(f)
Deneysel	9
Durum	6
Tarama	3
Olgubilim	1
Teorik	1
Sistematik İnceleme	1
Rubrik Geliştirme	1
Toplam	22

Kullanılan Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılım

İncelenen çalışmalarda en fazla başvuru alan veri toplama aracı olarak görüşme yönteminin (9) tercih edildiği belirlenmiştir. Bunu ölçek (3) ve rubrik (3), sonrasında başarı testi (2) ile gözlem (2) ve formlar (2) izlemektedir. Sistematik inceleme üzerine yapılandırılan bir çalışma makale ve tezleri, diğer bir çalışma ise içerik analizine yönelik ortaokul 6. sınıf ders kitabını veri kaynağı olarak kullanmıştır.

Tablo 9

Makalelerin Kullanılan Veri Toplama Yöntemine Göre Sıklık Dağılımı

Veri Toplama Yöntemi	(f)
Görüşme	9
Rubrik	3
Ölçek	3
Form	2
Gözlem	2
Başarı Testi	2
Günlük	1
Açık Uçlu Soru	1
Ders Kitabı-Belge	1
Makale ve Tezler-Belge	1
Anket	1
Toplam	26

Kullanılan Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılım

Tüm çalışmalar genelinde çalışmaların hemen hepsinde verilerin içerik analizi (13) ile çözümlendiği görülmektedir. Bunu karma ve nicel çalışmalarda kullanılan t-test (5) ve sıklık, ortalama gibi işlemleri içeren betimsel istatistik (5) izlemektedir.

Tablo 10

Makalelerin Kullanılan Veri Analiz Yöntemine Göre Sıklık Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	(f)
İçerik Analizi	13
Betimsel İstatistik	5
T-test	5
Anova	1
Ancova	1
Toplam	25

Üzerinde Çalışılan Değişkenler Açısından Dağılım

Makalelerde ele alınan değişkenler Tablo 11’de görüldüğü gibi öncelikle “ana dili öğretimi” ve “yabancı dil öğretimi” olmak üzere iki ana başlık altında toplanmış ve bu başlıklar altında oluşturulan “bilgi ve beceriler” ile “diğer” (tutum, görüş, gözlem) başlıkları altında sıklık dağılımları ve sonuçlar ile gösterilmiştir. Bu bölümde yer alan tablolardaki kategorilendirme ve terim kullanımında incelenen çalışmalara bağlı kalmıştır. Tabloda “sonuç” sütununda incelenen nicel çalışmaların istatistiksel sonuçlara dayanarak etki-ilişkiyi belirten sonuçları “olumlu yönde etki” ibaresi ile, nitel çalışmaların içerik analizi sonuçları ise açıklamalar ile verilmiştir.

Tabloya bakıldığında alt kategorileri ile birlikte en fazla ana dili öğretimi ile bilgi-becerileri kapsayan değişkenlerin ele alındığı, ayrıca ana dili öğretiminde dijital öykü kullanımının büyük çoğunlukla yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ana dilde metaforik algılar, ders kitabı incelemesi ve dijital öykü kullanımı sürecine yönelik öğretmen-öğrenci görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde yabancı dil öğretiminde hem daha az çalışma olduğu hem de bunların az sayıda bilgi ve beceriyi ele aldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 11

Üzerinde Çalışılan Bağımlı Değişkenler Açısından Dağılım

Değişkenler	(f)	Sonuç Nicel	Sonuç Nitel
ANA DİL ÖĞRETİMİ			
Bilgi Ve Beceriler			
Öykü Yazma Becerileri	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Öykü Elementleri	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Biçimsel	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Dil ve Anlatım	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Yaratıcı Yazma Becerisi	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Fikir Orijinalliği	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Düşünce Akıcılığı	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Düşünce Esnekliği	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Kelime Zenginliği	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Cümle Yapısı	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Yazma- Organizasyonu	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Dil Bilgisi	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Hikâye Oluşturma Becerisi	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Dijital Hikâye Oluşturma Becerisi	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Dijital Ürün Geliştirme Performansı	1		<i>Olumlu. Öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykülerde; belirtilen öğelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme görülmüştür.</i>
Kelime Sayısı			
Cümle Sayısı			
Noklatalama İşaretleri			
Sahne Sayısı			
Cümle Kurma Başarısı	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	<i>Olumlu. Öğrenciler kalıcı öğrenmeyi desteklediği görülmektedir.</i>
Okuma Becerisi	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	<i>Olumlu. Öğrenci ve öğretmen görüşleri her iki değişken için de olumlu.</i>
Yazılı Anlatım Becerisi	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Diğer			
Ders Kitaplarında DÖ Kullanım Sıklığı	1		<i>Olumlu. Müfredat ve ders kitaplarında hiçbir DÖ etkinliği bulunmamaktadır.</i>
Öğretmen Adaylarının DÖ Sürecine Yönelik Metaforları	1		<i>Olumlu. Öğretmen adayları en fazla eğlence konusunda metafor yaratmışlardır.</i>
Öğrencilerin DÖ ile Öğrenmeye Yönelik Görüşleri	1		<i>Olumlu. Öğrenmeyi destekleyici</i>
Dijital Hikâye Kullanımına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	6		<i>Olumlu. En fazla yazma, teknoloji ve konuşma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.</i>
Diğer			
Dijital Öykü Geliştirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	3		<i>Olumlu. Öğrencinin aktif katılımını sağlaması</i>
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ			
Bilgi ve Beceriler			
İngilizce Sözcük Dağarcığı (Semantik kümeleme)	1	<i>Olumlu Yönde Etki</i>	
Diğer			
Dijital Öykü Geliştirme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	3		<i>Olumlu. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda derse karşı olumlu tutum</i>
			<i>Olumlu. Kalıcı öğrenme, rahat ifade etme olanağı, eğlenceli, motive edici</i>
			<i>Olumlu. Almanca öğrenmeyi etkinleştirme, bilgisayar becerilerini geliştirme</i>

Tablo 11’de belirtilen değişkenler açısından bakıldığında, tüm çalışmalarda ele alınan bilgi ve becerilerin dijital öykü kullanımı/oluşturulması ile gelişme gösterdiği ve tüm çalışmalarda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin DÖ öykü kullanımına yönelik olumlu yönde olduğunun belirlendiği görülmektedir.

Temel Dil Öğretimi Konusu

Temel dil öğretimi konusu açısından çalışmalar üzerinde yazma, okuma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi gramer açısından yapılan içerik analizine göre dağılım Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

Makalelerdeki Temel Dil Öğretimi Konusu Sıklık Dağılımı

Temel Dil Öğretimi Konusu	(f)
Ana dili	
Yazma	4
Okuma	1
Konuşma	1
Dinleme	-
Dil Bilgisi Gramer	1
Sözcük Dağarcığı	1
Yabancı Dil	
Sözcük Dağarcığı	2
Yazma	-
Konuşma	1
Okuma	1
Dinleme	-
Dil Bilgisi Gramer	-

Ele alınan makalelerde ana dili öğretiminde temel konu olarak en fazla yazma konusunun ele alındığı görülmektedir

Makalelerde Dijital Öyküleme Ürünü Öğrencilerin Geliştirme Durumu

Ele alınan çalışmalarda dijital öykünün katılımcılar tarafından mı geliştirildiği yoksa hazır bir dijital öykü materyalinin mi kullanıldığı konusu da ele alınmıştır. Çalışmalardan bir tanesinde bu konunun net olarak belirtilmediği, 7 çalışmada katılımcıların bizzat kendi dijital öykülerini geliştirdikleri, 4 çalışmada ise önceden geliştirilmiş hazır dijital öykü araçlarının amaca göre katılımcılar üzerinde uygulandığı saptanmıştır (Tablo 13).

Tablo 13

Makalelerde Katılımcıların Kendi Dijital Öyküsü Geliştirme Durumuna Göre Sıklık Dağılımı

Temel Araştırma Yaklaşımı	(f)
Katılımcının DÖ geliştirmesi	7
Hazır DHA kullanımı	4
Toplam	11

Kullanılan DHA Yazılım/Sistemleri

Dijital öykünün katılımcılar tarafından geliştirildiği ya da hazır olanın kullanıldığı çalışmalarında kullanılan sistem ya da programın net olarak belirtildiği çalışmalarda, bu amaçla en fazla MovieMaker programının kullanıldığı ve yine Photo Story programının sıklıkla tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 14

Araştırmada Kullanılan DHA Yazılım/Sistemleri Sıklık Dağılımı

Kullanılan DHA Yazılım/Sistemleri	(f)
MovieMaker	5
Photo Story	4
GoAnimate	1
StoryJumper	1

Yıllara Göre Dağılım

2016-2020 arası yapılan çalışmaların 2017 ve 2019 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 15

Makalelerin yıllara Göre Sıklık Dağılımı

Yıl	(f)
2017	6
2019	5
2018	4
2019	5
2016	2
2020	1
Toplam	18

Makalelerin Yer Aldıkları Dergilere Göre Dağılımı

Çalışmaların çok geniş bir dergi yelpazesinde yayımlandığı görülmektedir. Genelde eşit bir dağılım olmakla birlikte yoğunluğun, eğitim teknolojileri alanındaki çalışmalara yer veren Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi ile dil öğretimi alanında çalışmalara yer veren Ana dili Eğitimi Dergisi'nde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 16

Makalelerin Yer aldığı Dergilerin Sıklık Dağılımı

Dergi Adı	(f)
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1
International Online Journal of Educational Sciences	1
Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)	1
Ana Dili Eğitimi Dergisi	1
Kuramsal Eğitimbilim	1
Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD	1
Educational Policy Analysis and Strategic Research	1
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	3
International Journal of Education & Literacy Studies	2
Rumelide Dil ve Edebiyat Dergisi	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Dil Dergisi	1
Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry	1
Turkish studies, Educational Studies	1
Journal of Language and Linguistic Studies	1
Toplam	18

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmalar ana dilini etkin kullanma ile akademik başarı arasında doğrusal ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Dinç, 2018). İlköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede akademik etkinlikler genel olarak anlama ve anlatmaya dayalıdır. Bu nedenle öğretim sürecinde öncelikle öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenir. Dil öğretimi ile yalnız dil becerileri değil üst düzey düşünme, duyumsama ve iletişim becerilerinin de geliştirilmesi söz konusudur. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için çok uyaranlı eğitim ortamlarına ve farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılmasına gereksinim vardır. Oysa var olan Türkçe öğretiminde genellikle ders kitabına bağlı ve kitaptaki metinlerin ve etkinliklerin çözümlenmesine dayalı öğretim anlayışı süregelmektedir (Kuzu ve Durna 2020; Sever, Kaya ve Aslan 2006;).

Estetik bir metin olarak tanımlanan öykü, simgesel anlatımıyla ders içerisinde kullanılacak en uygun eğitsel türlerdendir. Öğrencinin kendini tanıması ve ifade etmesini, dilsel, düşsel ve düşünsel olarak tasarlama ve yaratma gizilgücünü ortaya çıkarmasını sağlaması açısından çok işlevsel bir türdür (Tompkins, 2004). Geleneksel öykü anlatma sanatına yeni bir boyut kazandıran dijital öyküleme (digital storytelling) yöntemi de öğrenci merkezli etkin öğrenmeye uygun güncel uygulamalardan biri olarak eğitimde yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu özellikleriyle, güdülenmeyi artırıcı bir unsur olarak özellikle yaratıcı yazma becerisinin gelişimi için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak da dijital öyküyü konu alan çalışmaların sayısı artmaktadır. Bu çalışma, ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulan makale havuzunun yine belirli ana başlıklar ve çalışma süresince oluşturulan kategoriler/alt kategoriler çerçevesinde incelenmesine dayanmaktadır. Türkiye’de yapılmış 373 çalışma incelenerek yapılan eleme sonucu ele alınan 17 çalışmanın doküman incelemesi yoluyla elde edilen verileri, belirlenen ölçütler doğrultusunda, nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda, yapılan çalışmaların büyük oranda (13 makale) ana dili öğretimi alanında gerçekleştirildiği, yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı ile ilgili çalışmaların oransal olarak çok daha az olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak bu alanda daha fazla çalışmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir. İlgili araştırmaların çoğunluğunun 2017 ve 2019 yıllarında yapıldığına ilişkin bulgu yıllara göre çalışma sayısında giderek artış olduğu şeklinde yorumlanabilir. İncelenen çalışmalarda ülkemizde düzey olarak dijital öykülemeye ilişkin araştırmaların en fazla ortaokul düzeyinde yapıldığı, ilköğretimde bu tür araştırmaların sayısının çok az olduğu görülmektedir. Öte yandan çalışmalarda genellikle nitel araştırma ve deneysel araştırma yönteminin kullanıldığı, bunu durum ve tarama yöntemlerinin izlediği belirlenmiştir. Bu durum ele alınan çalışmaların çoğunda araştırmacıların konuyu ortamında, yakından ve ayrıntılı incelediği şeklinde yorumlanabilir.

Dijital öyküleme yönteminin çoğunlukla yazma alanında uygulanmış olması (Tablo 12) beklenen bir sonuçtur. Çünkü yazma; kurgulamaya, aktarmaya, üretmeye dayalı, öyküleme yoluyla metin üretmenin doğasına uygun verici bir eylemdir. Diğer bir deyişle dijital öykü üretmenin uygun zeminini oluşturur. Bu sonuç Talan’ın (2019) bulguları ile uyum göstermektedir. Araştırma bulgusu olarak konuşma eğitimi ile ilgili yalnız bir araştırmanın varlığı bu alanda daha çok çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2012-2019 yılları kapsamında dijital öykü kullanımının genel disiplinler içinde kullanımına yönelik yüksek lisans tezlerini de kapsayan çalışmaların sistematik ana-

lizinin yapıldığı araştırmada (Talan, 2019), Türkçe alanında yapılan çalışmalar fen ve matematik alanında yapılanları izlemektedir. Ele alınan değişkenlere bakıldığında yazma becerilerine ilişkin değişkenlerin ele alındığı araştırmalar değişkenin başarı ve motivasyon olduğu çalışmaların hemen arkasından gelmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde yöntemin dinleme eğitiminde ele alınmamış olması bulgusuna dayanarak ve Türkçe eğitiminin bütünlük özelliği göz önünde bulundurularak okunan ve dinlenen metnin çözümlenmesi sonrasında metne bağlı öykü oluşturma şeklinde, beceriler arası ilişkileri gözeten çalışmalar yapılabilir.

Şimşek vd. (2018), yıl sınırlaması olmadan, Türkiye’de dijital öykünün eğitimde kullanılması üzerine yaptıkları (tüm disiplinlere yönelik), tez ve makaleleri kapsayan sistematik inceleme araştırmalarında ele aldıkları çalışmalarda, eğitsel bağlamda öykü anlatımından çok dijital boyuta ve araçsal role vurgu yapıldığını belirtmektedirler. Buna karşılık ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımının ele alındığı bu çalışmada, incelemeye alınan çalışmaların hemen hepsinde dijital öykünün eğitsel bağlamda kullanımına yoğunlaşıldığı ve bu aracın bilgi, beceri, tutum ve görüşe nasıl yansıdığına incelenmesine odaklanıldığı görülmüştür.

Diğer yandan eğitimde dijital öyküleme yöntemi kullanımının; öğrenme düzeyi/başarı, tutum, motivasyon, yazma becerileri gibi çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalardan elde edilen verilere dayanarak bu çalışmaya konu olan yöntemin ilköğretimden yetişkin eğitime kadar birçok alanda uygulamaya konulan, çağın öngördüğü üst düzey becerilerin kazandırılmasında etkin bir araç olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile ortaya konulan bulgu ve sonuçların; alanyazında yer alan çalışmaların konularını, türlerini, güçlü ve eksik yönlerini görünür kılma ve daha sonra yapılabilecek çalışmalara kaynak olma ve ışık tutma açısından faydalı olacağı düşünülebilir.

Öneriler

Bu araştırma ile ortaya konulan bulgu ve sonuçların alanyazında yer alan çalışmaların konularını, türlerini, güçlü ve eksiklik yanlarını görünür kılma açısından alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda daha geniş bir yıl yelpazesinin ve dizinin kapsandığı, yurt dışı çalışmaların da ele alındığı karşılaştırmalı başka çalışmaların planlanması önerilebilir. Türkçe öğretiminin bütünlük ilkesine uygun şekilde, dinleme ve okuma eğitimi alanında da metin çözümlenme etkinliklerine dayalı dijital öykü oluşturmaya içeren çalışmalar yapılması, dijital öykü gibi eğitsel açıdan verimli bir aracın daha geniş bir dil öğretimi uygulama alanında kullanılması açısından önemli sonuçlar verebilir. Konuşmanın metin üretimine dayalı bir edim olması nedeniyle, özellikle dijital öykünün konuşma becerisi geliştirme alanında kullanılma-

sına yönelik çalışmalar yapılması uygun olacaktır. Çalışmamızın bu konuda yapılacak başka bir araştırma ile sürdürülmesi planlanmaktadır.

Kaynakça

- *Arslan, A. A., Arslan , S. G., Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54.
- *Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 7(4), 964-995.
- *Baki, Y., ve Feyzioglu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences* 9(3), 686-704.
- Bellanca, J. ve Brandt, R. (2010) *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Crowther, M. Lim,W. and Crowther, M.A. (2010). Systematic review and meta-analysis methodology. *BLOOD*, 116(17), 3140-3146.
- *Çetinkaya, E., Ertem, İ. Güllü, E. ve Palabıyık, E. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimlerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)* 13(27), 723 -736.
- *Dayan, G., ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(3), 207-228.
- *Demirer, V., ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 11(4), 718-747.
- Dinç, E.E. (2018). *Dil becerisi akademik başarıyı yükseltiyor*. <https://www.bilimoloji.com/dil-becerisi-akademik-basariyi-yukseltiyor>
- *Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 18: 49-60.
- Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (2012). *The changing role of education and schools*. In P. Griffin, B. McGawve E. Care (Eds.), *Assessment And Teaching Of 21st Century Skills* (1–16).
- Joanna Briggs Institute (2001). *An introduction to systematic reviews. changing practice, Supplement 1*, 1-6. <http://connect.jbiconnectplus.org/viewsourcedfile.aspx?0=4318>.

- *Kaya, O., ve Tekiner, Tolu, A. (2017). Investigating digital storytelling method in german as a foreign language teaching. *Dil Dergisi*, Cilt: 0 Sayı: 168/1, 5-19.
- Khan, K., Kunz, R., Kleijnen, J., and Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96, 118-121.
- *Kocaman, Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Kuzu, Sarar, T., ve Durna, C. (2020). The effect of intellegent and mind games on secondary school students writing success. *TOJET, The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(3).
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* [Yayınlanmamış Master Tezi]. Norveç Üniversitesi, Öğretmen Eğitimi Programı, Norveç.
- *Ozkaya, Gulce, P. ve Çoskun, M. V. (2019). The effect of understanding phrase-meaning relationship through digital storytelling on academic achievement and retention. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* 14(3), 200-236.
- *Özen, N. E., ve Duran, E. (2019). Digital storytelling in secondary school turkish courses in turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies* 7.4, 169-179.
- *Pürbudak, A., ve Usta, E. (2019). Bellek destekli strateji yöntemiyle hazırlanmış dijital öykünün yabancı dil dersi tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 5(2), 95-114.
- Robin, B. R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. C. Crawford vd. (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education on International Conference, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- *Sarıca, Çıralı, H., ve Koçak, Usluel, Y. (2016). Eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı: bir rubrik geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(2), 65-84.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.

- *Şimşek, B., Koçak, Usluer, Y., Çıralı, Sarıca, H., ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158 – 186.
- Talan T. (2019). *Dijital öyküleme yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış*, 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, <https://www.researchgate.net/publication/338187715>
- *Tatlı, Z., ve Aksoy, D.A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ocak, 45, 137-152.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing. balancing process and product. upper saddle river*. Merrill Prentice Hall.
- *Yılmaz, Y., Üstündağ, M., Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640 .
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M., T., Güneş, E., Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 7(2), 254-275.

Not: Başında “*” ile belirtilenler sistematik inceleme kapsamında ele alınan çalışmalardır.

Nurullah Genç'in "Omuzlarımda Dünya" İsimli Hâtırat Eserinde Değerler Eğitimi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yunus Emre SAYAN¹, Mehmet Emin GÜNEL²

1 Dr., Uzman Öğretmen, Konya Selçuklu Mahmut Sami Ramazanoğlu AİHL., ysayan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1653-335X.

2 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, gun_eli@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5662-849.

Gönderilme Tarihi: 16.03.2022 Kabul Tarihi: 10.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1089170

Öz

Sosyal bir varlık olan, yaşadığı toplumun değerlerinden etkilenen, kendisi de bir değer olan insan, ortaya koyduğu edebi eserlerle bu değerlerin yaşanmasını, yayılmasını, sonraki nesillere aktarılmasını sağlar. Bu edebi eserlerden biri olan hâtıralar, eğitsel değeri kadar, değer aktarımında da önemli işleve sahiptir. Çalışmada, Türk dünyasının önemli isimlerinden, yaşadığı toplumun kültürel zenginliklerini, tarihini, güncel gerçeklerini kendine özgü yorumuyla değer merkezli gündeme getiren, kendisi de eğitimci olan Nurullah Genç'in "Omuzlarımda Dünya" isimli hâtırat eseri hem UNESCO evrensel değerleri hem de MEB'in kök değerleri çerçevesinde, değerler eğitimi bakımından ele alınmıştır. İncelenen eserde; 4'ü ortak, 18 değerden hangilerine, ne düzeyde yer verildiği nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Doküman incelemesiyle toplanan veriler; betimsel analizle değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda, tespit edilen 13082 değerden, "Sevgi" değeri birinci olurken; onu dostluk ve yardımseverlik değerleri izlemektedir. Araştırmaya konu eserin, ahlaki, millî ve evrensel kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasında yararlı olacağı kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: din eğitimi, kültürel antropoloji, değerler eğitimi, anı, Nurullah Genç, Omuzlarımda Dünya

Values Education in Nurullah Genç's Memoirs Entitled "Omuzlarımda Dünya"

Abstract

A human who is a social being, influenced by the values of the society in which he lives, who is himself a value, ensures that these values are lived, spread and transmitted to subsequent generations through the literary works he creates. Memories, which are one of these literary works, have an important function in the transfer of value as well as their educational value. Nurullah Genç, who is one of the important figures of the Turkish World and also an educator himself brings up the cultural riches, history, current facts of the society in which he lives in, based on values with his own unique interpretation. In this study, his memoir titled "The World on My Shoulders" was discussed in terms of values education within the framework of both UNESCO universal values and the core values of the Ministry of Education. In the studied book; qualitative research method was used to analyze which of the 18 values, 4 of which were common, took place at which level. The data collected by the document review were evaluated by descriptive analysis. As a result of the examination, while the "Love" value is the first among the 13082 values determined; it is followed by the values of friendship and benevolence. It has been concluded that the book subject to the research will be useful for students to gain moral, national and universal core values.

Keywords: religious education, cultural anthropology, values education, memoir, Nurullah Genç, the world on my shoulders

Giriş

İnsan, içgüdülerinin şekillendirdiği bir yaşam sürdüren diğer canlılardan farklı olarak değer merkezli bir hayat sahibi olan tek canlıdır. Güzel ve mutlu bir yaşam sürdürmesinde önemli bir katkısı olduğunu düşündüğü bu değerleri, varlığını önemseydiği sonraki nesillere aktarmaya çalışır.

Din ve değerler eğitimi insanlık tarihi kadar eskidir. Değerlere ve değerler eğitime dair her dönem farklı materyallerin kullanıldığı bilinmektedir. Uygulamalı rol-model olma şüphesiz değer/ler eğitiminde en önemli boyuta sahiptir. Ancak değerlerin sözlü ve yazılı materyallerle, kültür ürünleriyle öğretimi de önemlidir. Özellikle yazılı kültür ürünleri arasında süreli yayımlar, araştırma eserleri, kitaplar gelmektedir.

Yazılı kültür ürünlerinin bireysel olanları, yazarıyla özdeşleşse de yazarın yaşadığı toplumdan, sosyal, kültürel, siyasi, dini, eğitsel gündeminden ayrı olması düşünüle-

mez (Gündüz, 2004, 16). Bu anlamda, söz konusu eserler, döneminin özellikle eğitsel olaylarıyla ilgili belirgin çizgiler taşıyabilmektedir. Bu noktada araştırmacılar, bu tür eserlerin araştırmaya konu yönlerini çekip çıkarabilme becerisini ve performansını gösterebilmelidir.

Yazılı kültürün en önemli ana kaynaklarından biri hâtıra/anı türü edebi eserlerdir. İnsan hatırla ve hâtıralarla yaşar. İnsanı ayakta tutan, geçmişinden aldığı güç kadar geleceğe duyduğu özlemdir. Bir şahsın hayatını hatırlı kılan ona yüklediğimiz değerlerdir. Hâtıra yazarı, toplumun hatırlı insanı, düşünen kafası olarak, toplumunda diğer insanlara göre öne çıkmış, örnek, yol gösterici olmuştur. Bu kişinin bu duruma gelinceye kadarki, geçtiği merhaleler, aştığı engeller, katlandığı sıkıntılar bulunmaktadır. Ailesinden, çevresinden ve yaşadığı toplumdaki aldıkları, gördüğü eğitim-öğretim, merakları, idealleri yeni neslin eğitsel hayatında, geleceğe dair yaşamlarında ipucu olabilecek özellikler barındırabilir (Yardım, 1986, 10).

Değerler eğitiminin öğretim programlarında yer verilmesiyle ülkemizde bu yönde araştırmaların arttığı görülmektedir. Literatürde *değerler eğitimi*, Kutadgu Bilig gibi *eser*; Kemalettin Tuğcu gibi *yazar*; roman, biyografik içerikli öyküler gibi *edebi tür*; *ders kitapları ve öğretim programları* (Kaymakcan ve Meydan, 2011) düzeyinde araştırmalara konu olmuştur.

Bu bakımdan birçok eseri olan Nurullah Genç ve eserleriyle ilgili, Nurullah Genç'in; "Şiirlerinde Dini Unsurlar" (Kotan, 2015), "Şiirlerinin Tema ve Yapı Bakımından İncelenmesi" (Balta, 2016), "Şiir Dünyası" (Oğul, 2019) ve "Şiirlerinde Tabiat" (Gurtaran, 2021) konulu yüksek lisans tezleri yapıldığı; ancak çalışmamıza konu hâtıra eseri ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türk dünyasının ve edebiyat tarihinin önemli isimlerinden Nurullah Genç'in *Omuzlarımda Dünya* adlı hâtıra eserindeki değerleri tespit etmek ve hâtıranın değerlerin eğitim-öğretiminde kaynaklık özelliğini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarının, öğretim programları güncellemeleri, ders kitabı incelemeleri, Türk eğitim tarihi ve değerler eğitimiyle ilgili çalışmalara önemli katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın problem sorusu: "Nurullah Genç'in "Omuzlarımda Dünya" isimli eseri, UNESCO evrensel değerlerden ve MEB'in kök değerlerinden hangi değerleri kapsamaktadır?" olarak belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde;

a. Eserde yer verilen evrensel değerlerden hangileri, ne oranda yer almaktadır, niceliksel genel dağılım nasıldır?

b. Eserde yer verilen MEB kök değerlerden hangileri, ne oranda yer almaktadır, niceliksel genel dağılım nasıldır?

c. Eserde yer alan değerler metinlerde nasıl karşılık bulmaktadır? sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

Bir Edebi Tür Olarak Hâtıra ve Eğitsel Değeri

Tarihin öznesi ve değeri olan insan ortaya koyduğu ürünlerle bu değerini daha da artırabilmektedir. İnsan, hayat sürecinde gerek şahsi hayatına dair gerekse yaşadığı dönemde duyduğu, şahidi olduğu, değerli bulduğu olaylara dair izlenimlerini aktarmada çeşitli yollara başvurabilir. Bunlardan biri de hâtıra yazımıdır.

Arapça bir kelime olan *hâtıra* (çoğulu *hâtırât*); “insanın düşünme, hıfz etme kuvveti, fikri, zihni, akli kuvve-i hafızası, gönül, saygı, hâl; hatıra gelen fikir, hatırda kalmış olan” (Sami, 1999, 568); “insanın iradesi dışında zihnine gelen veya kalpte hissedilen duygu ve düşünceler” (Yavuz, 1997, 523) şeklinde tanımlanmaktadır. TDK, *hâtıra*’yı; “anı, andaç, anmalık, yadigâr” olarak tanımlarken; *anı*yı; “Geçmişte yaşanmış çeşitli olaylardan belleğin sakladığı her türlü iz, hâtırat, yaşanmış olayların anlatıldığı yazı türü” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2021). Bu hâliyle, hâtıranın, günümüzde biraz anlam daralmasıyla kullanıldığı söylenebilir. “Dolayısıyla yaşanmış olay ve olguların hatırda kalan kısımlarının yazıya geçirilmesi anlamında, hâtıra ve anı kelimeleri birbirinin yerine kullanılabilir bir anlam benzerliğine sahiptirler (Gündüz, 2004, 17). Bu çalışmada da “hâtıra ve anı” kelimeleri aynı anlamda kullanılmıştır.

Yakın tarihte “Defter-i âmâl”, “ahvâl-i hususiye”, “tercüme-i hâl” vb. isimlerle de kullanılan (Öztürk, 2011, 315) *hâtıra*, bir edebi tür olarak da, zengin bir anlam içeriğine sahiptir. Bunlar arasında öne çıkan bazıları: “Bir kimsenin başından geçen ya da kendi döneminde ortaya çıkan olay ve olguları gözlemlerine, bilgilerine dayanarak anlattığı yazı türü; yaşanan olguların, olayların, insan belleğinde bıraktığı izler” (Özdemir, 1972, 398); “Kişinin kendi yaşamının belirli bir bölümünü yazması” (Olgun, 1972, 401) şeklinde sıralanabilir.

Bütün bir hayatın ve/veya bir safhanın, hafızadaki kalıntıların sonradan çekilmiş fotoğrafı (Hanılçe, 2008, 147) olarak *hâtıra*, bir kişinin şahsi tarihi olduğu için tarihi de insanlık tarihi kadar eskidir. İslam medeniyetinde *ilmî* tarafı ağır basan bir külliyat içinde (İsen, 2014, 157) yer alan hâtıra(t), 16. yüzyıldan itibaren müstakil bir *edebî* tür olarak Batı edebiyatında tarih sahnesine çıkar. Türk edebiyatında hâtıra azlığı; “Bizim eskiler, Tanrı’ya ve zamana karşı bir iddia saydıkları ve ölümlü kişinin tevazuuna aykırı gördükleri için hâtıra yazmayı pek önemsememişlerdir. Aralarında,

yazdıkları/çizdikleri şaheserlere imza koymayı bile Allah'a karşı küstahlık sayanlar vardır" ifadeleriyle açıklanır (Kabaklı, 2002, 561).

Hâtıralar, insanın hayatında unutamadığı, hafızasında yaşattığı bir bütünün dilimleridir. Onlar zihinde yerleşen, kökleşen ve zaman zaman gündeme gelen, monoton çizginin dışındaki inişli çıkışlı an(ı)lardır. İnsan hayatının özü, özeti, kıymet ifade eden parçalarıdır. Gelecek nesillere yol aydınlığı olacak, ışık tutacak meşalelerdir. İnsanlığın tarih hafızalarıdır. Hâtırasızlık, hafıza kaybı olarak görülebilir. Kimi zaman yaşanmış hâdiselerin unutulamayan hâtıraların terennümleri, şiirlerde, şarkılarda da dinlenir. Kimi insanlar hâtıraları kendine saklar, yüreğinde taşır; kimileri de kaleme alır, yazıya aktarır, paylaşır (Yardım, 1986, 9).

Hâtıra yazarları, unutulmamak, kayıtlı tarihe not düşmek, deneyim ve tecrübelerinin istifadesini sağlamak, kapalı olayları/konuları açığa çıkarmak, sosyal, siyasi, dini, iktisadi, eğitsel olaylara, gelişmelere ışık tutmak, unutulan değerleri yeni nesillere tanıtarak unutulmasını önlemek ve değerlerin sözlü/yazılı/uygulamalı devamını sağlamak, tarih ve kamuoyu nezdinde hesaplaşmak, kendini temize çıkarmak, varsa pişmanlıklarını, itiraflarını dile getirmek, gelecek kuşaklara ders vermek (Akar ve Karakoç, 2004, 385), düşünmeyi sağlamak, çağının tanıklığını yapmak gibi bir ya da birden fazla amaçlı hâtıra kaleme alabilmektedir.

Gerçek hayatta yazarların yazılarında algı yönetimi, toplum yönlendirmesi ve yanlış bilgi verme tehlikesi gibi hâtıraların da benzer amaçlı kullanım tehlikesi yahut yaşama ve yazma arası zaman farkından kaynaklı hatırdan kalanlardan/kayda geçenlerden yanlış hatırlamalar, unutmalar söz konusu olabilir (Özen, 2017, 234). Ancak, hâtıra sahibinin henüz hayattayken paylaştığı ve içinde geçen yaşayan kahramanlarının da onayladığı hâtıralar güven testini geçmiş kabul edilebilir.

Hâtıraların eğitsel değeriyle ilgili şunlar söylenebilir:

1- Her hâtıra bir öğretmendir. İlham verir, rehberlik eder ve okuyucuyu rahatlatır, motivasyonu artırır. Rol model olma imkânı verir. Yansıtıcı düşünme gelişir (Hollander, 2001, 2).

2- Hâtıra, yazarının hayatına/tarihine, dünyasına açılan bir penceredir, ufuk turudur. Ötekini tanıtır. Empati köprüsü kurar (Woodard, 2021), merhameti öğretir (Waxler, 2010).

3- Alternatif bilgiler, bakış açıları sağlayabilirler.

4- Ders kitaplarında olaylara dair yer verilmeyen bilgi, konu, yer, zaman, kişi bilgileri hâtıralardan detaylı öğrenilebilir.

5- Hâtıra yazarının birikimine göre yazımda kullanılan kelime, kavram çeşitliliği, öğrencilerde kelime hazinelerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

6- Eğitim tarihi açısından kıymet arz eder. Kişinin yaşadığı/yazdığı hâtıralar, dönemin (din) eğitimine dair, konu/müfredat, eğitim araç-gereçleri, metotları, mekânları vb. eğitime dair her konuda bilgi vermesi bakımından değer taşımaktadır. Kimi hâtıralarda günlükler, mektuplar, belgeler de yer almıştır. Bu, hâtıratadaki bilgilerin güvenilirliğini artırdığı gibi (eğitim) tarihi araştırmaları için belge olma değerini güçlendirir (Okay, 1997, 445).

Kimi hâtıralarda, bir dava, bir bilinç, ahlak, hikmet, değerler, yöntem olarak gelecek kuşaklara aktarılacak çok kıymetli dersler, uyarılar, ilhamlar, deneyimler, tecrübeler bulunur. Bir toplumun geleneği, hâtıralarla, geçmişle kurduğu bağıyla geçmişten aldıkları güç ve ilhamla köklü olduğu gibi; geleceği, kültür köklerinden beslendiği ölçüde zengin ve güçlüdür. İstikbal bu manada köklerdedir. Zira geleceğe bağlanan geçmiş, kurumsal akıl ve sağlıklı bir bilinç oluşturur. Bu minvalde eğitsel hayatın da gelişerek devamı, kök değerlerine bağlılığıyla mümkündür. Hâtıra sahibinin bilgisi ve bilgeliği, başkalarının onunla birlikte büyümesine yardımcı olabilir.

İfade ve üslup bakımından farklılık gösteren hâtıralar muhteva olarak da kişi, meslek, zaman, mekân, konu, olay, dönem vb. belirli bir özellik merkezli olabilmektedir. Öğretmenlik ve eğitim içeriğiyle dikkat çeken hâtıralar arasında, Hâfız Muallim Naci'nin "Medrese Hâtıraları" (1885, 2021) ve "Ömer'in Çocukluğu" (1969), Ahmet Rasim'in "Falaka" (1969), Süleyman Nuri Öz'ün, "Bu Nasıl Adam?" (İstanbul, 1970), Mahir İz'in "Yılların İzi" (1975), Şevket Süreyya Aydemir'in "Suyu Arayan Adam", Cahit Zarifoğlu'nun "Yaşamak" (2016), Üstad Ali Ulvi Kurucu'nun Hâtıraları (2021), Talip Apaydın'ın "Köy Enstitüsü Yılları" (2021) vb. sayılabilir. Ama hâtıralar sadece bunlarla sınırlı değildir; bu alanda kapsamlı bir bibliyografik çalışmaya ihtiyaç olduğu da anlaşılmaktadır.

Teknolojinin geliştiği günümüzde hâtıralar, kaleme alınmakla birlikte kasete çekerek çözümlene ve/veya video ile de kayıt altına alınarak sonradan yazıya dökülebilmektedir. *Hâtıra okuryazarlığı* geliştirilerek, hâtıra okumalarında, hâtıraları belirli esaslara göre değerlendirmek, verilen bilgilerin sahipliğini, değerini, çok yönlü teyit etme vb. dikkat edilmesi gerekenler belirlenmelidir.

Değerler Eğitimi

Değer, sözlükte, "bir şeyin kıymetini belirleyen ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, şu veya bu kıymette olanın değerinde bulunan" (Sami, 1999, 1/244); "üstün nitelik, meziyet, kıymet, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel de-

ğerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (TDK, 2021) anlamlarında kullanılmaktadır.

Değerler hayatı anlamlandırmada, iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin noktasında bir değerlendirme ve kıymet ölçüsüdür. İnsanların rehberidir. Hayal dünyasını hakikate dönüştüren, karanlıklarda yolunu aydınlatan bir fener, karşı kıyıya geçmelerini sağlayan sağlam bir köprüdür.

Değerlerin merkezinde insan, insan hayatının merkezinde de değerler vardır. “Bilme, yapıp etme, tavır koyma, inanma, ideleştirme vb. nitelikler yanında bir değerler dünyasına ait olma da insanın varlık şartları arasında yer alır” (Mengüşoğlu, 1988, 13). Bu manada her dönem her insanın sahip olduğu bir değerler dünyasının olduğu ifade edilebilir (Cebeci, 2005, 17).

Değerler hem bir gaye hem bir araç olarak bireylerin ortak amaç birliği sağlamada kullandıkları, korudukları inanç, fikir ve uygulamaları da içerdiğinden; toplumda kabul gören değerler, kültürü de oluşturur. Toplumlar, sosyal kontrol sistemine de kaynaklık eden değerlerin yeni nesillere öğretimini önemserler. Bu yönde eğitim öğretim ortamlarında, sosyal medyada buna yönelik çalışmalar yaparlar.

Değerler eğitimi, iyi, güzel, doğru değerlendirilerek benimsenen değerlerin mevcut ve/veya yeni nesle öğretilmesini, akla ve kalbe hitap ederek içselleştirilmesini; uygulama ve irade boyutunda iyi olma yönünde tercihlere, davranışlara yansımaları sağlar, tutumların altyapısını oluştururlar. Güdüleyici ve özendiricidirler. Formel ve/veya informal düzeyde eğitim-öğretime konu olur.

Modernizmin dini hayat dışına iten anlayışından değerler de payını almıştır (Gözütok, 2021, 648). İnsanoğlu bir yandan içinde yaşadığı dünyayı değerden bağımsız bir yöntemle araştırarak, bir yandan da hayatına yön verecek kıymet hükümlerini kendisi tespitiye girişmiştir. “Modern” tanımına da uygun “değerler” adıyla geleneksel kıymet hükümlerine karşı “yenilerini üretme” sürecine girilmiş, ikame edilenlerden memnun kalınmayanların yerine yeni değer arayışlarına girişilmiştir. Bu süreçte değerlere vurgu yapılmış ama bunda değerlere verilen değer değil; değerlere ihtiyacın artması rol oynamıştır (Aslan ve Yaşar, 2007, 10).

Durkheim’in toplum varlığı için gerekli kriter gördüğü “bir idealler sisteminin oluşturulması” işlevini, değerler yerine getirir (Tolan, 1983, 232). Toplumun benimsediği ve savunduğu ancak tüm fertlerinin tam yerine getiremediği bu değerlerin toplum fertlerine kazandırılması için toplum organizasyonunu sağlayan kurumlara büyük görev düşmektedir.

UNESCO, “özen, saygı, dürüstlük, güven ve hesap verebilirlik” temel değerlerini yönetim felsefesi yaparken; beden yerine ruhi bilinci önceleyen meditasyona

dayalı etkinliklerle, küresel bir kültür kurmayı hedefleyen kadın merkezli bir STK olan Brahma Kumaris'in (BK, 2021) 1995'te, hazırladığı uluslararası bir program ile evrensel temel değerleri belirlemiştir. "*Yaşayan Değerler: Bir Eğitim Programı (YDEP)*" kapsamında, 70'den fazla ülkede kullanılan, bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ruhsal boyutları da dâhil olmak üzere bireysel ve kolektif düzeyde gelişimi için yol gösterici ilkeler ve araçlar sağlama amacıyla, öğrencilere telkin yoluyla değil; etkinlik temelli öğretimle kazandırılması hedeflenen, UNESCO'nun belirlediği 12 evrensel temel değer şöyledir: "*Alçakgönüllülük, barış, birlik, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, mutluluk, özgürlük, sadelik, saygı, sevgi, sorumluluk*" (Unesco, 2015).

Dünya toplumlarının paylaştığı ortak değerler yanında, her toplumun kimliğinin, kültürünün, dininin gereği kendine özgü değerler sistemi bulunmaktadır (Fichter, 2001, 143).

Değerlerin öncelikle ailede öğrenimi esas olsa da modernizmin etkisiyle çözülen ailenin yerine, değer yüklemesinde okulların öne çıktığı söylenebilir. 2010'daki 18. Millî Eğitim Şurasında değerler öğretimiyle ilgili muhtelif önerilerde bulunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010/53 no'lu "İlk Ders Genelgesi" ile belki sistematik anlamda ilk kez "değerler eğitimi" vurgulanmış, okulların rolüne dikkat çekilerek, belirlenen 15 değerlerin okullarda etkinliklerle öğretilmesi talimatı verilmiştir.

MEB, öğrencilerin, sahip olması gereken değerleri kazanma sürecindeki farkındalıkları arttırmak ve kazanımı sağlanan değerlerin hayatın içinde kullanımını sağlamak amacıyla 2017'de yeni bir çalışma yapmıştır (MEB, 2017, 4). Müfredatlar yenilenmiş, *değerler ve değer eğitiminin* müfredatların ana odağı haline getirildiği ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında, yeni müfredatları ihtiva eden disiplin alanlarının her birinde, eğitim-öğretim hedefleriyle (kazanımlarla) ilişkili, öğrencilere aktarılacak millî, manevî ve evrensel 10(on) ana başlıkta değerler, bunlarla bağlantılı tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Değer eğitiminde felsefe değişikliğine gidilmiş, ayrı müfredat yerine *eğitimin ruhu* olarak etkinliklerle uygulamalı değer kazanımı hedeflenmiştir (MEB, 2017, 7).

MEB'in öğrencilere aktarılmasını hedeflediği *kök değerler*; "adâlet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik"-tir (MEB, 2017, 8). Bu değerlerle UNESCO-evrensel değerler karşılaştırıldığında 4 değer ortak olduğu görülürken, evrensel değerlerde 8 farklı değer, MEB'de 6 kök değer farklılık arz etmektedir.

2018'de yenilenen öğretim programlarında; "kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır." ifadesiyle değerlerin, yol aydınlatan rehber özelliğine değinilerek;

“Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı” (MEB, 2018, 6) oluşuna dikkat çekilmiştir.

MEB’in belirlediği “bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olduğu” (MEB, 2018, 6) ifade edilen “kök değerler”, birbirinden farklı derslerin öğretim programlarının hepsinde ortak olarak yer almakla birlikte, bu değerlerin öğrenme öğretme sürecinde nasıl kullanılacağına dair öğretim programlarında herhangi bir açıklama yer almamıştır. MEB, Kasım 2022’de, öğretmenler için on kök değere yönelik sınıf içi, okul içi, okul dışı, aile ile irtibatlı yapılabilecek yüz yirmi etkinliğin yer aldığı “Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı” yayımlamıştır (MEB, 2022).

Değerler öğretiminde belirlenen amaca, takip edilen yaklaşıma, muhatabın düzeyine, ihtiyaç ve imkânlarla göre göre farklı metotlar uygulanabilmektedir. Farklı metotların bir arada kullanılmasının daha etkili neticeler verdiği görülmüştür (Kaymakcan ve Meydan, 2011, 38). Özellikle kişisel yaşantıların, aile, çevre, okulun ve rol-modelliğin etkisi söylenebilir. Bunun yanında edebi eserlerin de değer farkındalığı, bilgisi, bilinci oluşturmada; değer eğitim ve öğretiminde, aktarımında rol oynadığı araştırmacılarca ifade edilmektedir.

Edebi eserler, bireyleri, yormadan, hissettirmeden, okuyucunun yüreğine zihnine akıvererek okuyucusuna yeni duygular, düşünceler, hayaller kazandırır; insan olmanın sorumluluğunu öğretir (Aydemir, 1989, 57). Bireylerin kazanması gereken değerleri örgün eğitim dışında öğretim yöntemlerinden biri de edebi eserleri vasıta kılmaktır.

Sokrates, “İnsan, insan gölgesinde yetişir” demektedir. Hâtıralar da böylesi bir sözün sahadaki karşılığı olarak, okurlarını gölgesinde yetiştiren birer model özelliğe sahiptir (Gündoğdu, 2007, 1).

Bir edebi tür olarak hâtıralar, hayata yön veren, önemli öğütlere sahip kişilerce aktarılması halinde etkin bir değer sağlayıcı olabilir. Bireyler; yazarı, eserini severken değer verdiklerine değer verir, sevmediklerine mesafeli davranır. Hâtıraların değer kaynağı özelliği hâtıra sahibinin sahip olduğu değerler ve bu değerleri aktarım gücüne, doğallığına göre farklılaşabilir. *Kâlden* çok *hâlin* aktarıldığı doğal bir değerlilik, değer sahibi yanında işlenen değerlerin de okuyucu tarafından kabulünü sağlayacaktır. Bandura’nın sosyal bilişsel teorisine kaynaklık eden davranış oluşumu sağlayan birimlerden “sosyal ikna” (Bandura, 1977, 200) adını verdiği süreç hâtıralarla gerçekleşebilir.

Nurullah Genç ve Hayatı

Nurullah Genç, 1962’de, Erzurum’un Horasan ilçesinin Pinaduz Köyü’nde dünyaya gelmiş, bu toprakların değerleriyle büyümüş, ortaya koyduğu eserleriyle, dikkat

çeken bir isimdir. İşletme profesörü olarak 2010'da emekli olan Genç, 24 şiir, 3 roman ve 1 hâtırat kitabının yanında sanat-edebiyat alanında pek çok eser ve ödül sahibi olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

Hâtırat eserinde, değerler verilirken, anlatım özelliklerinin çeşitliliği, söz sanatlarıyla zenginleştirilerek, somut örneklerle soyut kavramların anlaşılır hale getirilmesi, eğitim tarihimizin bilgilerini temerküz ettirmesi, kültürel antropolojiye de kaynaklı edecek köy odalarının irfan mektebi rolünü açıklaması, bunu yaparken de doğal bir üslupla ifadesi, Genç'in hâtırasını değerli hale getirmektedir. Hâtıra bir hikâye niteliğinde olduğundan, Genç, çalışmasına "Hikâyem, hayatımdır" ibaresini koyarken gerek hâtıranın ismi gerekse kitap kapağındaki fotoğrafta da değer mesajı anlamlı görünmektedir.

Yukarıda açıkladığımız gerekçelerden de anlaşılacağı üzere mevzubahis eser, yaşadığı dönem köy tarihinin yanı sıra kendi döneminin eğitim ve din eğitimi tarihini ve yaşadığı toplumun millî kültür, örf, âdetlerinin tarihi süreçteki serencamını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, değerler eğitimi-öğretimi açısından tarihi ve eğitsel öneme sahip, kıymetli bir malzeme olarak değerlendirilebilir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, "araştırmanın amacı doğrultusunda konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında yayınlanmış kitap, dergi vb. yazılı belgelerin analizini sağlayan" *doküman incelemesi* (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 187) kullanılmıştır. Nitel görüşmeye de başvurulmuş metin merkezli verilere, yazar katkısı da sağlanmaya çalışılarak, araştırmanın geçerliğinin artırılması hedeflenmiştir. Çalışma, yazarla paylaşılmış, kitabında geçen ifadelerin eşleştirilen değeri kast edip kastetmediği onayı alınmıştır. Yazar çalışmanın iki yerinde, sadelik değerinde düzeltme ve katkı yapmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını ve objektifliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmış ve benzerlikler teyit edilmiş, görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Tutarlık hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü (Güvenirlilik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Sonuç itibarıyla .95 görüş birliğine varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, 64). Analiz edilen doküman araştırmacılar dışındaki, değerler eğitimi almış bir alan uzmanı tarafından analiz edilerek, iki analiz karşılaştırılmış, görüş ayrılıkları paylaşılmıştır. Çelişkiye düşülen durumlarda üçüncü bir alan uzmanına başvurularak, tartışmalar neticesinde ortak bir görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmada, kategorilerin her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan açıklamalardan örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmacı veri kaynağı Nurullah Genç'in Timaş Yayınları'ndan 2021'de yayımlanan “*Omuzlarımda Dünya Hikâyem Hayatımdır*” eseridir. Beş temadan oluşan eserdeki 56 hâtıra/metin nitel veri seti olarak değerlendirmeye alınmış, değer tespiti yapılmıştır. Ayrıca, “değer”, “değerler eğitimi” ve “hâtıra” ile ilgili kaynaklardan da yararlanılmıştır.

Hâtıralar subjektif eserlerdir. Hatta kurgu olan ve/veya tahrif edilmiş hâtıralar da mevcuttur. Bu nedenle doğrulukları başka kaynaklarla karşılaştırılarak ispat edilebilir ve değeri artar. Bu durum hâtıralarla çalışacakların dikkat ve titizlik göstermelerini gerekli kılar. Bu araştırmada kullanılan hâtıraların hem sahibine aidiyetinde hem içindekilerin gerçekliği noktasında herhangi bir spekülasyon söz konusu değildir. Genç'in uzun yıllardır anlattığı hâtıraları, yaşayanlarca ret edilmediği gibi onaylanmıştır. Genç'in şiirlerinde bile kurguya, ismarlamaya yer vermeyip, bunu ihanet olarak gördüğü, şiirlerini tüm benliğiyle, hissederek, sancısını çekerek, yaşayarak yazdığı bilgisi hatırlanırsa, hâtıratın kurguya yer verilmeyen, yaşanmış gerçeklikler olarak hayat hikâyesi değeri daha iyi anlaşılacaktır.

Veri Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Veriler, “önceden belirlenen eser üzerinden kavramlara ilişkin bulguların belirlenmiş temalar çerçevesinde elde edilmesini sağlayan” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 188) *betimsel analiz* ile değerlendirilmiştir. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değerler Doküman Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Form hazırlanırken, 12 evrensel değer ve MEB'in 10 kök değeri birleştirilerek -4'ü ortak- 18 değer esas alınmıştır.

“*Omuzlarımda Dünya*” isimli eser incelenerek cümlelerdeki örtük ve/veya doğrudan verilen değerlerin tespiti yapılmış, forma işlenmiştir. Her değere, hangi sıklıkla yer verildiği belirlenerek çıkan sonuçlar niceliksel ve niteliksel özelliklerine göre tablolastırılarak, yüzde ve frekans değerleri gösterilmiştir.

Metinlerden tespit edilen her bir değeri vurgulayan tümceler belirlenerek, alıntılar halinde çalışmada yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada incelenen eserdeki değerlerin niceliksel değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara ait yüzdeler ve frekans değerleri tablolastırılarak verilmiştir. İlk olarak UNESCO-evrensel ve MEB-kök değerlerden ortak olan değerlere yer verilmiş, bunu sırasıyla evrensel değerler ve kök değerlere ait tablolar izlemiştir. Hâtıratı değerlere ait örnekler verilerek yorumlanmıştır.

İncelenen eserin ihtiva ettiği beş bölüm ve her bir bölümde değerlerin yer alış frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Omuzlarımda Dünya İsimli Eserde Yer Alan UNESCO-Evrensel ve MEB Kök Ortak Değerlerin Niceliksel Dağılımı

Evrensel ve MEB Kök Ortak Değerler	Toplam						
	Toprak	Tohum	Filiz	Fidan	Ağaç	F	%
Sevgi	418	371	196	468	988	2441	19
Sorumluluk	295	191	133	318	406	1343	10
Saygı	330	120	88	261	427	1226	9
Dürüstlük	32	55	60	113	109	369	3
TOPLAM	1075	737	477	1160	1930	5379	41

Tablo 1 incelendiğinde Ortak Değerler arasında, en çok yer verilen değer; 2441 değer sayısı ile *Sevgi* değeridir.

Tablo 2

Omuzlarımda Dünya İsimli Eserde Yer Alan UNESCO-Evrensel Değerlerin Niceliksel Dağılımı

Evrensel Değerler	Toplam						
	Toprak	Tohum	Filiz	Fidan	Ağaç	F	%
İş birliği	67	44	30	104	234	479	4
Birlik	68	21	13	64	150	316	2
Mutluluk	10	29	44	54	80	217	2
Hoşgörü	34	2	8	17	42	103	1
Alçakgönüllülük	21	7	9	15	21	73	1
Sadelik	15	5	6	7	9	42	
Barış	10	3	1	2	-	16	
Özgürlük	4	3	-	2	1	10	
TOPLAM	229	114	101	265	547	1256	10

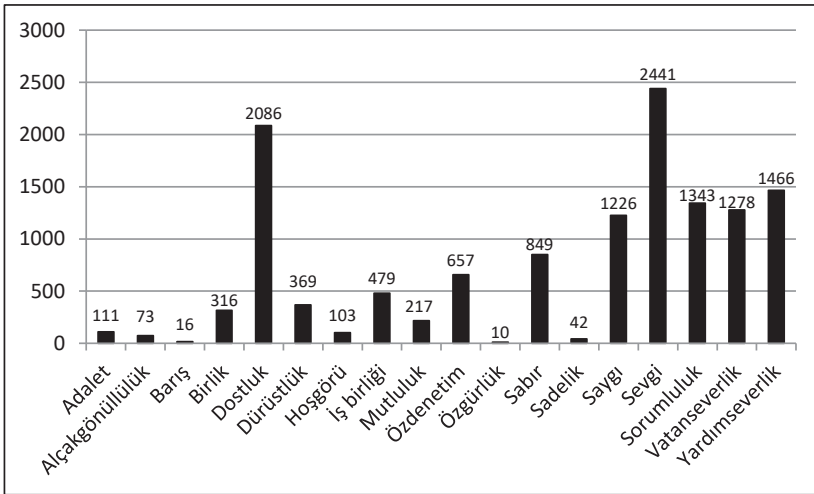
Tablo 2 incelendiğinde evrensel değerlerden, en çok yer verilen; 479 değer sayısı ile *iş birliği* değeridir. Bunu *birlik*, *mutluluk* ve *hoşgörü* değerleri izlemektedir. Bu kategoride toplamda 1256 değere yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3*Omuzlarımda Dünya İsimli Eserde Yer Alan MEB Kök Değerlerin Niceliksel Dağılımı*

MEB Kök Değerler							Toplam
	Toprak	Tohum	Filiz	Fidan	Ağaç	F	%
Dostluk	348	157	179	488	914	2086	16
Yardıms severlik	186	184	156	378	566	1466	11
Vatanseverlik	324	109	77	359	409	1278	10
Sabır	116	104	47	296	283	849	6
Öz Denetim	120	54	51	184	247	657	5
Adalet	43	11	14	18	25	111	1
TOPLAM	1137	619	524	1723	2444	6447	49

Tablo 3 incelendiğinde MEB Kök Değerler arasında, en çok yer verilen değer; 2086 değer sayısı ile *Dostluk* değeridir. Bunu *Yardıms severlik*, *Vatanseverlik* ve *Sabır* değerleri izlemektedir. Bu kategoride toplamda 6447 değere yer verildiği tespit edilmiştir.

Kitabın bölümleri arasında en çok değer ‘Ağaç’ bölümüne/dönemine ait olduğu tespit edilirken, bunu ‘Fidan’ ve ‘Toprak’ bölümleri izlemektedir.

Grafik 1*Nurullah Genç'in Omuzlarımda Dünya İsimli Eserinde Değer Dağılımı*

Grafik 1 incelendiğinde, araştırmaya konu eserde niceliksel toplamda 13082 değer iletisi bulunmuştur. Bu değerlerin dağılımına baktığımızda; toplamda, 2441 değer sayısı ile (%19) *sevgi* değeri, en çok yer verilen değerdir. Bu değeri, sırasıyla *Dostluk*, *Yardımseverlik*, *Sorumluluk* ve *Vatanseverlik* değerleri izlemektedir. En az geçen değerler, *Özgürlük*, *barış*, *sadelik* değerleridir. Olumsuz değerlere hiç rastlanılmamıştır.

UNESCO Evrensel ve MEB Kök Ortak Değerler: Tablo 1'e göre, eserde en çok kullanıldığı belirlenen değerler ve kullanım örnekleri şöyledir:

Dürüstlük, "Doğruluk" olarak karşılık bulurken; dürüst, "sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmayan, doğru kimse" olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2021). MEB belirlediği kök değerlerle ilgili tutum ve davranışlar da belirlemiştir. Tutum, bir ya da birden fazla değeri barındıran değerler kombinasyonu olarak, kişinin sahip olduğu değerlerin davranışa yansımaları ifade eder. MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; "açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma" olarak belirlemiştir (MEB, 2017, 24).

Toprak teması altında, "Ahlaklı ve Dürüst Olmak: Çocuk Ne Görürse Onu Yapar" adıyla başlık ayıran Genç, babasının koyun satma hâtırasında, 30-40 lira veren cambazlara "Hayır!" demesini, olaya şahit olan birisinin 70 lira teklifine de "Hayır!" demesi sonrası adamın şaşkınlığına verdiği cevabı aktarır: "Kardeşim o kadarı da fazla, o fiyata da vermem. Bunun hakkı 55 liradır. Bu koyun kuzulamaz, kısır, tavlı bir koyundur ama sütü ve kuzusu olmaz, o nedenle verdiğin fiyat yüksek. Bunun sadece etinden ve derisinden yararlanır. Hakkı 55 liradır" (s. 54).

Genç, anne-babanın davranışlarının çocuğa tesir ettiğini, kendisinin de bir şey alacağına "Hakkı mıdır?" diye sorduğunu, satıcının "Hakkıdır" diyorsa itiraz etmediğini, pazarlık yapmadığını itiraf eder. Ve çocuk eğitiminde büyüklerin rolünü şöyle haber verir: "Çocuk anne babasını takip eder. Onlar zannederler ki, farkında değil. Oysa fazlasıyla farkındadır ve takip eder. Ne yaparlarsa, alır onu hafızasına. Bu nedenle anne baba çocuğun rol modeli olmalı. Onların dürüstlüğü, ahlakı, alışverişteki tavırları ve tüm davranışları çocukları fazlasıyla etkiler."(s. 55). Dürüstlük ailede kazanılan bir erdem olup, ebeveynler bu noktada duyarlı olmalı, edebi eserlerle de bu erdem pekiştirilmelidir.

Saygı, "Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram; başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu" olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2021). MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; "alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözleme" olarak belirlemiştir.

İrfan mektebi dediği Köy Odasında saygının esas olduğunu şöyle aktarır: “Köyde iletişim iklimi böyleydi. Dedem konuşurken herkes susardı. Kimse izin istemeden kelama dâhil olmazdı... Hiçbir tartışmada iki kelamın birbirine karıştığına şahit olmadım o köyde” (s. 24). “kitaplarla beraber davranış terbiyesi aldık. Saygı, birbirini dinleme, bir meseleyi ahlaki bir şekilde tartışma hususlarında bizlere güzel misaller sundular... Sözleri birbirlerinin ağzına tıkayanların, birbirlerini dinlemeyenlerin ve laf kalabalığına boğarak bastırmak isteyenlerin bu meseleyi tefekkür etmelerinde yarar mülâhaza ediyorum. Tamamen zıt düşüncelere sahip olabiliriz. Hakaret etmeden, küçük görmeden, aşağılamadan, birbirimize saygı duyarak tartışmayı beceremediğimiz sürece bu ülke mesafe alamayacaktır.”(s. 27).

Sevgi, “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelttiği duygu” olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2021). MEB değerle ilişkili tutum ve davranışları; “aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma” olarak belirlemiştir. Sevgi insanın kendisiyle, yaratıcıyla, çevresiyle ilişkilerinde çok önemli rol oynayan, adalet, merhamet, hoşgörü, güven gibi pek çok değerlerin kaynağı bir değerdir. Yazarın en fazla değindiği değerdir. Eserde sevgiyi anlatırken, yaşama sevgisi yanında, aile, akraba, arkadaş, doğa, insan, tarih sevgisi sıklıkla vurgulanır. Sevdiklerine, üzerinde emeği olan kimselere vefâ duygusunu, kendisinin ve büyüklerinin insanlara yönelik merhametleri, fedakârlıkları öne çıkar.

Amcaoğulları Ahmet ve Mustafa'nın dört yıl boyunca hafta sonları yazarla görüşmek adına harçlıklarından keserek yol masraflarını ödemeleri karşısında “Kahvehane çalıştırıyorlar, oradan üç beş kuruş harçlık alıyorlar. Gözleri dışarıda değil, dükkânlarda değil. ‘Acaba kendimize ne alsak?’ diye bir düşünceleri yok. ‘Bizim Nurullah diye bir amcaoğlumuz var, can ciğeriz, birbirimizi çok seviyoruz. Yol parasını verelim de bizden uzak kalmasın’ diye düşünüyorlar”(s. 127) sözlerine yer vererek günümüzde zayıflayan akrabalar arası sevgi değerine dikkat çekmektedir.

Sorumluluk, “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet” olarak tanımlanmaktadır. MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; “kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme” olarak belirlemiştir. En fazla değinilen dördüncü değerdir.

“Başarı bedel ister” konferansı için Azerbaycan yolculuğunda verdiği mücadelede hedefine ulaşınca, gittiği konferansta varış mücadelesi hâli, kâlini/sözünü daha değerli kılar ve bu hâli anlattığı konferansta ayakta alkışlanır. Yazarın dediği gibi “Başarı bedel ister”(s. 324).

Sorumluluk bilinciyle, paralı yatılı masrafları için babasının elden çıkardığı on koyun parasını, derslerini etkilemeyecek şekilde okul sürecinde çalışarak mezuniyet sürecine kadar biriktirir, on koyun satın alır ve köye babasına getirir. Babasının sözleri dua makamındadır: “yeter ki önce imanınız, sonra canınız sağ olsun yavrum”(s. 117). Babasının vefatı sonrası ilk tepkisinde sorumluluk duygusuna vurgu yapar: “Yıkılan dünya omuzlarıma çökmüştü bir anda. Ezildiğimi hissediyordum... Dünya doğduğum günden beri omuzlarımda idi ama o hayatta iken alıyordu omuzlarımdan onu. Şimdi yalnız başıma idim. Ve dünya ağırdı. Çok ağır!”(s. 278).

Evrensel Değerler: Tablo 2’ye göre, eserde en çok kullanıldığı belirlenen değerler ve kullanım örnekleri şöyledir:

İş birliği, “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşrik-i mesai” anlamına gelmektedir. İnsan fıtratı gereği, sosyal bir varlık olarak yaşamı boyunca işbirliğine muhtaçtır.

Babasının hayali olan evi almak amacıyla ihtiyacı olan peşinatı temin için derdini açtığı arkadaşlarıyla ilgili; “Toplantı sonunda durumu arkadaşlara anlattım ve peşinat için yardım istedim. Hepsi öyle güzel insanlardı ki. Aralarında peşinatı toplayarak bana verdiler ve “Ne zaman uygun olursan bize ödersin” dediler”(s. 263).

Özgürlük, “her türlü dış etkiden bağımsız olarak insanın kendi iradesine, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi durumu, hürriyet” olarak tanımlanmaktadır.

Hâtıra sahibi Nurullah Genç’in ortaokul öğrenimi sürecinde yaz tatillerinde ailesine yardım ederken sırtında ayakkabı sandığı olan boyacı dikkatini çeker ve bu işi yapabileceğine kanaat getirerek şu ifadelere yer verir: “Ben bunu iyi yaparım demiştim kendi kendime. Özgür bir iş. Yap ve kazan paranı”(s. 88).

Mutluluk; “bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik” gibi anlamlara sahiptir.

İmam Hatip Lisesi’nde parasız yatılı sınav sonucu ulaşmayınca, babası 12 koyunu satıp, okuması için oğlunu, paralı yatılıya yazdırmıştı. Genç Nurullah, maddi zorluk çeken ailesinin geçim kaynaklarından olan koyunların kendisinden dolayı satıldığı için zor durumda kalmasına çok üzülmüyordu. Parasız yatılı idarecisinin, sınavı kazandığını, babasının kayıt için gelmesini kendisine bildirince;

“uçarak ayrıldım yanından. Ayaklarım yere değmiyordu. Düşecek gibi oluyor toparlanıyordum. O dakikalardaki mutluluğumu gerçekten tarif edemem. Koyunları babamın ahırına yeniden koyacak olmamıza mı, okulun bitişiğindeki parasız yatılıya geçerek dört yıl sürecek uzunca bir yolculuktan kurtulmama mı, yoksa sonraki yıl-

larda satacağımız koyunları artık satmayacak olmamıza mı sevineyim, bilemeyecek halde idim. Gözlerimden yaşlar süzülüyordu. Ağlıyordum...” (s. 105).

Alçak gönüllülük, “alçakgönüllü olma durumu, tevazu, mahviyet, mütevazılık” olarak açıklanırken; alçak gönüllü kimse, “kendi değerini olduğundan aşağı gösteren, başkalarını küçük görmeyen, büyülenmeyen kişi” olarak tanımlanmaktadır.

Babası Seyfullah Bey, oğlunun lise öğrenimi için paralı yatılıya kaydını yaptırmış; harcamalar için 10 koyununu satarak, bir koyun parasını oğluna harçlık vermiş; 9 koyun parasını yurda peşin yatırmıştır. Oğlu Nurullah’ın parasız yatılılığı kazandı bilgisi sonrası, kaldığı iki aylık ücret düşülmüş geri kalan ücreti, yedi koyun parasını iade eden veznedara, taksitini ödeyemeyen, harçlığı olmayan çocuklara vermesi için iade etmişti. Bunun üzerine geçen diyalog:

“Veznedar, “Ne büyük zenginlik ettin ne büyük ikramda bulundun Seyfullah abi” deyince, babam içe işleyen sesiyle açıklamalarda bulundu. “Buraya on koyunu satıp gelirken ardımda iki tane koyun kalmıştı, iki tane de inek. Yani ahırım sürülerle dolu da onun için veriyorum diye düşünme. Lakin ben gerçekten zengin bir insanım. Kimselere muhtaç değilim. Elimde başkalarına da verebileceğim bir şeyler var. Zengin, elindekilerden başkalarına da verebilen kişinin sıfatıdır. Bir kişi elindekilerden bir şeyleri ihtiyaç sahiplerine vermeyi beceremiyorsa fakirdir. Hadsiz miktarda malı mülkü olsa bile fark etmez. Yoksuldu. Bir şey veremiyorsa ihtiyaç sahibidir. Gözü doymamış demektir. Ama benim şu koyunlara ihtiyacım yok. Kış için evimizin ihtiyacı olan yağ ve peynir yapıldı. İlkbahara kadar gidip çalısır o koyunların yerine yenilerini alırım...”(s. 107).

Barış, “Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam; savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh” olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2021).

Lise mezuniyeti sonrası gittiği başkent sokaklarında döneminin sağ-sol tartışmaları ile ilgili barış arzusunu şu ifadelerle dile getiriyor:

“Ömrümü bu milletin insanları birbirini helak etmesinler diye harcayacağım. Bu milletin evlatları birbirlerine böyle bir muameleyi reva göremezler. Buna hakları yok. Çünkü dışarıda bize düşman kocaman bir dünya var zaten. Biz kime düşmanız bu ülkede? Birbirimize nasıl düşman olabiliriz. Bir ömür bunu anlatmaya adayacağım kendimi.”...“Farklı düşünebiliriz, farklı inanabiliriz, farklı tercihlerimiz olabilir ama Anadolu’nun sınırları bellidir ve bize aittir. Bu ülkenin tek bir bayrağı var. Dinimiz, dilimiz, değerlerimiz, irfan mirasımız bize ait ve ortak hazinemizdir. Bir Şeyh Edebali’imiz var ki; “İnsanı yaşat ki, devlet yaşasın” diyerek dünyanın bütün devletlerine insan politikası örneği veriyor. Bütün devletler buna uysa idi hangi ülkede zulüm ka-

lırdı... Yanlışlarımız olabilir, eleştireceğimiz şeyler olabilir, birbirimizle tartışabiliriz ama birbirimize asla düşman olamayız.” (s. 143).

Sadelik, “Yalın olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Alçakgönüllülükle bağlantılı olan bu değer, gösterişsizliği ifade eder. Kitabın kapağı, gösterişsiz, şatafatsız ama “hikâyem hayatımdır” alt isminin anlamını yansıtır biçimde düzenlenmiştir. Fotoğraftaki yaş aralığı Nurullah Genç'in hala tarlada çalışabildiğinin ve yılların birikimini sürdürebildiğinin göstergesidir.

Hoşgörü, “Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans” olarak tanımlanmaktadır. Kişiler arası ilişkileri güçlendiren hayatı kolaylaştıran bir değerdir.

Rahmetli Rahile halasının hastanedeyken yattığı süreçte, nöbetçi Doktor Burhan Gencer, halasının durumunu, sabrını Nurullah Genç'e anlatırken, hastalara damarlarından, bilek ve ayaklarından ilaç veremediklerinde boyundan verdiklerini, bu gibi durumlarda hastaların tepkileriyle ilgili; “... biz bir hastayı boynundan deldiğimizde bize kızar, bağıırır, bazen canı çok yandığı için küfreder. Hoş karşılarız, çünkü gerçekten canı çok yanar...”(s. 237) diyerek hasta tepkilerine karşı hoş görülü olduklarını ifade etmiştir.

Birlik, “Bir arada olma durumu; bağlılık, benzerlik” olarak tanımlanmaktadır.

Pinaduz Köy Odasıyla ilgili,

“O odada okumanın ve çalışmanın önemini; bir araya gelmenin, birliktelik tesis etmenin, birlik olmanın, ekip olmanın ne anlama geldiğini öğrendik. İmecenin faydasını, yardımlaşmanın ne güzel şey olduğunu o köy odasında öğrettiler bize.”, “Kapının solunda en küçük çocukla başlayan diziliş, kapının sağından üst yaşlardan birisinin oturması ile biterdi. En yaşlılar dedemin sağında solunda sıralanırdı. Düşünün, yuvarlak bir silsile içerisinde çocuk şöyle bir bakınca sağında büyüklerinden birisini, solunda ise kendisinden bir yaş büyük bir çocuğun oturduğunu görüyor. Artık şöyle düşünmesi mümkün olmazdı: “Beni en arkaya atmışlar, ben zaten çocuğum!” Bakardı ki, sağ yanımızda bir büyüğümüz oturuyor, şöyle düşünürdük: “Hepimiz biriz, aynı



halkanın içindeyiz. Dedemiz ortada ve toplantıyı idare ediyor ama o da aynı halkanın içerisinde. Halkayı bozup yukarıda bir tahtta oturmuyor.”(s. 20).

MEB Kök Değerler: Tablo 3’e göre, eserde en çok kullanıldığı belirlenen değerler ve kullanım örnekleri şöyledir:

Adalet, “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması; Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme” olarak tanımlanmaktadır. MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; “adil olma, eşit davranma, paylaşma” olarak belirlemiştir.

Genç, hâtrâtında doğrudan “adil” kavramını kullandığı “Akîl ve Adil bir Baba” bölüm başlığı altında “hakk”ın fitrat kaynaklı olduğunu, aleyhine bile olsa hayatta adaletin gerekliliğine şu değerlendirmelerle yer verir:

“Fitraten haksızlığa hiç dayanmam. Her şey adil olsun isterim. “Şeriatın kestiği parmak acımaz” sözü, bu yüzden fevkalade önemlidir. Yeter ki, adil olunsun, netice isterse benim idamıma hükümsün. Ama herkese aynı, eşit uygulansın. Boynumuz kıldan ince. Buna inanırım, böyle düşünürüm... Peygamberimizin veda hutbesinde “Kimseye zulmetmeyin, kendinize de zulmettirmeyin” diye bir ifadesi vardır... Haksızlığa karşı koyarsanız zulme engel olursunuz. İnsanlık haksızlığa karşı çıkmadığı için dünya zulümlerle dolu bugün... Çocuk halimizle bize bunu da öğrettiler. “Haksızlığa karşı çıkacaksınız, susmayacaksınız. Haksızlık karşısında susan dilsiz şeytandır” diye öğrettiler.” (s. 47).

Hak değerinin kaynağı olarak İslam Peygamberi Hz. Muhammed’in hadisine yer veren yazar, çocukluğundan itibaren yaşadığı adalet ikliminin de, bu değer sahibi olmasında etkisine işaret etmektedir.

Hâtrâtının pek çok yerinde bu değere işaret eden Genç, öğrenimi sonrası köye dönüşte koyun alacağı vakit, baba dostundan yardım ister ve ona; “İbrahim amca koyunların hakkı neyse onu ver. Ucuza alalım diye haklarını kısma!” uyarısında bulunur (s. 116); böylece yazar, pazarlık yaparak sahibinin hakkına girmemeye, kendi uygulamasıyla da dikkat ettiğini gösterir.

Dostluk, “Dost olma durumu, dostça davranış” olarak tanımlanırken, *dost*, “Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi anlaşılabilir kimse, düşman karşıtı, iyi geçinen, aralarında iyi ilişki bulunan” olarak tanımlanmaktadır. MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; “diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma” olarak belirlemiştir (MEB, 2017, 24). Eserde, ikinci en fazla değinilen değerdir.

Genç, hayatında “yıllar içinde çok yakın arkadaşları olduğunu” ifade etmekte, kimilerinin isimlerini de vererek “can dostlarımdır benim”(s. 221), “... gönül tahtımda özel yerleri olan ve boşlukları doldurulamaz dostlarımdır” demektedir. Prof. Dr. Muammer Yaylalı’ya ayrıca; “benim için hem bir ağabey hem de zor bulunan nevi şahsına münhasır bir dost olduğunu beni tanıyan pek çok insan bilir. Onunla ortak ve çok özel bir yürek iklimimiz vardır...” (s. 221) demektedir. Yaylalı ile dostluğun tek taraflı olmadığını, yine başka bir bölümde Genç belirtmektedir: “Gönül protokolümüzde birbirimize birinci sırada yer ayırdığımız kıymetli ağabeyim...” (s. 274).

Öz denetim, “Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; “davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme” olarak belirlemiştir (MEB, 2017, 24).

Köy odası eğitim-öğretim uygulamaları kapsamında;

“Ve biz çocukluğumuzda asla ve asla baskı altında kalmadan hiyerarşiyi öğrendik. Otoriter bir tavır kullanılmadan terbiye edildik ve had bilmenin sırrına erdik. Nefsini bilmeyen Rabb’ini bilmez, Rabb’ini bilmeyen de haddini bilmez derlerdi. Rahmetli dedem öyle bir sistem kurmuştu ki, odada herkes yerini bilirdi.”(s. 20).

Sabır, “Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç; olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme” olarak tanımlanmaktadır. MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; “azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme” olarak belirlemiştir. “Sabrın sonu selamettir”, “sabreden derviş muradına ermiş” gibi ifadeler, dilimizde sabrın önemine işaret eder.

Babasının okutma isteğini bildirip son sözü oğluna/kendisine bıraktığını ifade ederek; “Oğlum, seni okutmak istiyorum ama nihai kararı sen ver. Okumak mı istersin yoksa köyde kalıp benimle saman sepeti taşımak mı?” sorusuna, köyde saman sepeti taşımak istemediği ve zihnine bunu kazıdığı için hiç düşünmeden “Baba beni okut!” dediğini söyler. Ama bunun bir bedelinin olduğunu bilir ve “başarı bedel ister” anlayışını yaşayarak öğrenmiştir adeta:

“Ona(babama) öyle cevap verdiğim için artık köyüme dönme ihtimalimin olmadığını biliyordum. Dayanacaksın diyordum kendime sürekli, dayanacaksın. Bu sa-yede dokuz yaşında sabrı öğrendim çok şükür. Sıkıntılara katlanmayı öğrendim. Özlemeyi ve beklemeyi. Öğrenmeyi ve acı çekmeyi. Acı çekerken öğrenmeyi.” (s. 63).

Vatanseverlik, “yurtseverlik” olarak tanımlanırken *yurtsever*, “Yurdunu, milletini büyük bir tutku ile seven, bu uğurda her türlü özveriye katlanan (kimse)” şeklinde tanımlanmaktadır. MEB bu değerle ilişkili “tutum ve davranışları; çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme” olarak belirlemiştir (MEB, 2017, 24). Yazarın en fazla yer verdiği beş değer arasındadır.

Vatansever, Sibirya Gazisi bir dedenin torunu, halkını milletini seven bir babanın oğlu olarak Genç, yetiştiği ailesinin, toplumunun ve özellikle Köy Odası’nın yürek iklimini hâtratu boyunca hissettirir. Kendisini otele kadar götüren hemşerisi sivil polise dair kanaat belirtirken, “Baktım ki vatan ve milletsever bir adam. Allah ondan razı olsun. Beni oraya bıraktı ve gitti” demektedir. Arkadaşları için: “İyiliksever, vatan millet dostu, fedakâr ve hatır gönül bilen çok iyi insanlar”(s. 113) der. Ankara’da otelde oda arkadaşının tavsiyesi: “Sen vatanperver olacaksın, milleti ve insanları seveceksin!”(s. 142) olur.

MEB’in bu değere ilişkin belirlediği tutum ve davranışların her biri eserde güçlü bir şekilde karşılık bulurken, özellikle çalışkan olma, gerek yazar özelinde gerekse arkadaşları özelinde daha fazla öne çıkar. Ailesinin maddi elverişsizliği babasının okutma azmi karşısında yazarın sadâkati adeta onu çalışmaya iter, ortaokul yıllarından itibaren bir taraftan derslerine çalışır diğer taraftan ailesine yük olmamak yük olarak destek olmak adına, fırsat oluşturmaya çalışır; tatil süreçleri, fırında işçilik, ayakkabı boyacılığı, ödev yapma vb. alanda çalışkanlığını sürdürür. Liseyi müteakip üniversite ve sonrası yıllarında da bu özelliğini devam ettirir.

Yardımseverlik, “hayırseverlik” şeklinde tanımlanırken *hayırsever*, “Yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmesini seven, iyiliksever, yardımsever, hayırperver” olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2021). MEB bu değerle ilişkili tutum ve davranışları; “cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma” olarak belirlemiştir(MEB, 2017, 24). En fazla yer verilen ilk 3 değerden biridir.

“Yardımseverlik: Bekir Ağa’nın Yolu” başlığında özel olarak konu edilirken, bu değerın ifadelendirilmesinde; toplamadan dağıtmayı, almadan vermeyi bilen, kovanlık aralarından imal ettiği balları dörde ayırarak yakın köylere, komşulara, akrabalarına pay edip, dörtte birini de evine ve bir yıl boyunca gelecek misafirlerine ayıran, yardım eli sahibi Gazi Dede Bekir Ağa’nın, hem babasının hem yazarın kendisinin kulağına küpe olan sözü, hâtrata boyunca iz bırakırcasına kazınır. On’a yakın yerde dile getirilerek; “Yardıma muhtaç olanlara yardım edin. Unutmayın ki, yardım etmek üzere uzandığınız her el, kendi elinizdir.” şeklinde veciz söze dönüşür (ss. 31, 34, 107, 256, 267, 278).

Çalışmamızın bu bölümünü Genç'in iz bırakan hâtırasıyla rahmetli babaannesi Gülçehre Nine'nin sözüyle sonlandıralım: "yerin altındakiler, üstündekilerden daha fazladır. Ancak yerin üstünde olanlar, altında olanlardan çok azını bilirler. Onlar, hatırlanacak izler bırakanlardır. Allah bizlere, güzel izler bırakarak, yerin altında iken de hatırlanmayı nasip etsin"(s. 334).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nurullah Genç'in *Omuzlarımda Dünya* isimli hâtıra eseri, ihtiva ettiği evrensel ve kök değerler ve bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar tespit edilerek, esere atıflar yapılarak incelenmeye çalışılmıştır.

Bir edebi tür olarak hâtıra, kendisi değerli olan insanın ortaya koyduğu değerli bir eser olması yanında, bize insanlık durumuna ilişkin, kişinin içindekini, ruhsal evrenindekini görme yetisi kazandıran geniş bir içgörü ansiklopedisi sağlamakta, eğitsel değeri kadar, okuyucularına sunduğu değerlerle, değerler öğretiminin de temel kaynakları arasında sayılabilir. İncelenen hâtıra eserde, örtük ve/veya açık olarak 13082 değer tespit edilmiştir. UNESCO'nun evrensel ve MEB'in kök değerlerinin tümünü barındıran, çok yönlü bir değer dünyası sunan eser, bu özelliğiyle eğitimin tüm taraflarına gerek kök değerlerin gerekse evrensel değerlerin kazandırılmasında kaynaklık edecektir. Yazar, yaşamını, ele aldığı değerlerin öneminin ve onların güzel bir şekilde aktarılma yönteminin canlı bir şahidi olarak sunmaktadır.

Eserde, toplamda en fazla % 19 (f:2441) *Sevgi* değeri ilk sırada yer alırken bunu, "Dostluk, Yardımseverlik, Sorumluluk ve Vatanseverlik" değerleri takip etmiştir. En az geçen değerler, "Özgürlük, barış, sadelik" değerleridir.

Taşdan'ın (2019) biyografik içerikli öykülerdeki, Kumbasar'ın (2011), İzgü'nün romanlarındaki değerleri incelediği çalışmalarda da, en fazla yer verilen değer "Sevgi" değeri olduğu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Hayatın hem sebebi hem sonucu olan pek çok değer "sevgi" değerinin en fazla değer olması beklenen bir sonuçtur.

Çalışmanın bulguları, Alabay, Can, Kandemir ve Güney'in (2018) araştırmalarındaki bulgularla da benzerlik arz etmektedir. İlgili araştırmada en çok, sevgi, en az özgürlük, sadelik değerleri olduğu görülmüştür. Barış değerine az yer verilmesi, İmamoğlu ve Bayraktar'ın (2014) araştırmalarında belirttikleri, etkileyici gücü olan sosyal medyadaki olumsuz içerik ve şiddet kaynaklı haberler sebebiyle olabilir.

Edebi eserlerin karakter gelişiminde ve değerlerin aktarımında büyük rolü olmakla beraber bir edebi tür olarak hâtıraların daha büyük paya sahip olduğundan değerlerin tespiti, ele alınış şekilleri ve bu noktada dikkatleri çekmek adına okuyucu

hassasiyetleri aktif edilmeye çalışılmıştır. Değerlerin nasihat ifadeleriyle değil, bilakis hayatın akışı içinde, yaşanmış gerçeklikler olarak verilmesi, okuyucu üzerinde etkisini artıran bir tercih olarak değerlendirilmektedir. Yazarın en çok etkilendiği ve olumlu bilgiler kazandığı ortamlarda öğretimi güçlü kılan en önemli unsurun, bilgilerin bir hikâye örgüsü içinde aktarılmış olmasından kaynaklandığını görmekteyiz. Bireyler genel olarak kuru bilginin kendilerine telkin edilmesine ilgi duymazken dikkatlerini çeken bir olay örgüsü içerisinde aktarılan bilgileri içselleştirmeye daha yatkındırlar. Hâtıra kitap bu yöntemin eğitimde isabetli bir yol olduğuna yönelik birçok örnek içermektedir.

Hâtıra kitabın eğitimcilerde mevzubahis değerlere dair farkındalık oluşturacağı, onların çalışmalarına örnek olacağı, temsiliyetlerini güçlendiren bir kaynak teşkil edeceği, değerlendirilmektedir. Eğitimcilerin taşımaları gereken ahlâkî duruş, değerleri temsiliyeti eğitim sürecinin baştan sonuna kadar başarılı olmasında en az dersin kendi materyalleri kadar etkilidir. Ders müfredatı, doğrudan ahlâkî değerlerle bağlantılı olmayan herhangi bir derste bile bir eğitimcinin ahlâkî değerlerden birini ihlal etmesi, öğrencilerin hem ders öğretmenine hem de genelleme yaparak derse, ders müfredatına hatta genel eğitim sistemine karşı tepkisellik göstererek hepsinden uzaklaşmasına yol açabilir. Örneğin eğitimcinin kendisiyle aynı takımı tutan öğrencisine veya ders dışı başkaca ortak bir payda sebebiyle hak etmediği bir notu vererek adalet duygusunu zedeleyen bir davranışta bulunması, öğrencilerin o derse gösterdiği ilginin azalmasına sebep olabilecektir.

Yine farklı kültür ortamlarında bir arada yaşayan guruplara verilen eğitim sürecinde kültür ve ortamların kişilere kazandırmış olduğu farklılıkların bir zenginlik olduğunun bilincinde olan ve gurup üyelerine sevgi ve saygıyla yaklaşan bir eğitimcinin sergilediği tavır, öğrencilerin derse olan ilgisinin sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir. Hâtıra eserin bu noktada da eğitimcilere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Nurullah Genç'in Hâtıraları, yaşadığı dönemin eğitsel yapısını, köydeki din eğitimi çalışmalarını ortaya koyması adına eğitim tarihimizin aydınlanmasında da önemli katkılar sağlamaktadır. Dinin hikmetli bir üslup ile muhataplara ulaştırılması ilkesinin köy odasındaki informal eğitim sürecinde sürekli göz önünde bulundurulduğunu görmekteyiz. Yine hâtıra eserde yer verildiği üzere din eğitimi yapılan ortamlarda düzeni bozucu hareketler sergileyen çocukların azarlanmayıp gönüllerinin hoş tutulması onları bu ortama daha fazla bağlamakta ve ilgilerinin sağlanmasında etkili olmaktadır. Ayrıca, köy ve şehir tarihinin geçmişteki serencamını öğrenmede de hâtırat eserlerin önemi ortaya çıkmış olmaktadır. Aksi halde, küçük taşra köy ve şehirleriyle ilgili hâtı-

ralar kaleme alınmazsa pek çok ayrıntı zamanla yok olup gidecek, bu o toplulukları geçmişinden habersiz, köksüz bir topluluk haline dönüştürecektir.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- "Omuzlarımda Dünya" isimli hâtıra, MEB, Diyanet, üniversiteler ve STK'larda değerler eğitimi noktasında temel kaynak olarak kullanılabilir. Farklı dillere çevrilerek evrensel değerler açısından da kaynak olabilir.

- Eğitimciler yanında ailelerin de hâtıra eseri okuması teşvik edilerek, aile içi değerler eğitimi çalışmalarında ailelerin eserden yararlanması sağlanabilir.

- Nurullah Genç'in ve eserlerinin din eğitimi ve değerler eğitimi açısından başlı başına incelenmesi; hâtıratının edebi açıdan da değerlendirilmesi yarar sağlayacaktır.

- Hâtırada yer verilen Pinaduz Köy Odasının müdavimlerinden hayatta olanlarla bu odanın eğitimsel işlevleri, sosyoloji, kültürel antropoloji vb. multidisipliner olarak araştırılması yararlı olacaktır. Türk Dünyasında benzer işleve sahip köy odaları incelenerek benzerlikler özgünlükler araştırılabilir. Belediyeler ve/veya Kültür Bakanlığı organizesinde "mahalle kültür evleri" kurularak günümüzde köy odalarının değer aktarım vb. işlevleri sürdürülebilir.

- Biyografik eseri, "Omuzlarımda Dünya"nın beyaz perdeye aktarılması, eserin bütün ve/veya bölümler halinde (çizgi) film vb. yeni medya araçlarıyla dijital materyallerin hazırlanmasının değerler eğitimi bağlamında materyal noktasında alanı zenginleştireceği değerlendirilmektedir.

- Hâtıraların, öğretmen, eğitim, değerler eğitimi bağlamında tasnifiyle bir bibliyografya çalışması yapılabilir.

- Gerek UNESCO-evrensel değerlerin gerek MEB-kök değerlerin İslami referanslarına, öğrenci, öğretmen, veli ve sosyal medyada nasıl karşılık bulduğuna dair çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür

Prof. Dr. Nurullah Genç'e bizlerle hâtıralarını paylaşarak böylesi bir eseri kaleme aldığı için ve çalışmamızı okuyarak yazar katkısı sağladığı için çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akar, Ş. K. ve Karakoç, İ. K. (2004). Siyasî Tarih Kaynağı Olarak Hatırat ve Gezi Notları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3, 383-422.
- Alabay, E., Can, B. H., Kandemir, A. B., Güney, K. (2018). *TÜBİTAK Tarafından Yayınlanan Meraklı Minik Çocuk Dergisinin Değerler Açısından İncelenmesi*. *Değerler Eğitimi Dergisi* 16 (35), 7-26.
- Aslan, Z. Ş., ve Yaşar, F. T. (2007). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1).
- Aydemir, C. (1989). *Ömer Seyfettin ve Hikâyelerinde Eğitim Değerleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Balta, Ş. C. (2016). *Nurullah Genç'in Şiirlerinin Tema Ve Yapı Bakımından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BK. (2021). *Brahma_Kumaris*. https://en.wikipedia.org/wiki/Brahma_Kumaris.
- Cebeci, A. (2005). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Ahlâkî Değerlerin Eğitimi ve Öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (Nilgün Çelebi, Çev.). Atilla Kitabevi.
- Genç, N. (2021). *Omuzlarımda Dünya*. Timaş Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2021). Değerler Eğitimi ve Batı Değerleri Üzerine Bir Analiz. *Turkish Academic Research Review*, 6(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/62824/945398>
- Gurtaran, F. M. (2021). *Nurullah Genç'in Şiirlerinde Tabiat*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gündoğdu, A. (2007). *Yüreğimdeki Resimler*. EBS yayımları. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/yuregimdeki_resimler.pdf

- Gündüz, M. (2004). Sosyoloji Çalışmalarında Anı ve Hatırat Türü Eserlerden Yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 162, 16-22.
- Hanişçe, M. (2008). II. Meşrutiyet Dönemine Dair Hatırat Bibliyografyası Denemesi. *bilig*, 47, 147-166.
- Hollander, S. A. (2001). Taking it Personally: The Role of Memoirs in Teacher Education. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 5(1). <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=ejie#:~:text=Teaching%20through%20memoirs%20and%20other,them%20make%20better%20reading%20decisions.&text=Writing%20allows%20more%20time%20for,teacher%20will%20use%20every%20day>.
- İmamoğlu, H. V. ve Bayraktar, G. (2014). *Türk ve Macar Üniversitesi Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması*. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 20-44.
- İsen, M. (2014). Tezkireler Sadece Biyografi Kaynakları Değil Aynı Zamanda Eleştiri Tarihimizin de Kaynaklarıdır. *İlmi Araştırmalar*, 10, 157-160.
- Kabaklı, A. (2002). *Türk Edebiyatı*. (C. 1). Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 25-55.
- Kotan, Y. (2015). Nurullah Genç'in Şiirlerinde Dini Unsurlar [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- MEB. (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812019324133-AIL%20Meslek%20Dersleri%20Ogretim%20Programi%20MArapca.pdf>
- MEB. (2022). *Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html>

- Mengüsoğlu, T. (1988). *İnsan Felsefesi*. Remzi Kitabevi.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M.(1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. Sage, London.
- Nâci, M. (1318). *Lugat-ı Nâcî*. Şirketi Sahhafıye-i Osmâniyye Matbaası.
- Oğul, E. (2019). *Nurullah Genç'in Şiir Dünyası* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Okay, M. O. (1997). Hâtırat. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 445-449). TDV Yayınları.
- Olgun, İ. (1972). Anı Türü ve Türk Edebiyatında Anı. *Türk Dili, Anı Özel Sayısı*, 25(246).
- Özdemir, E. (1972). Anı ve Anı Dilimiz Üzerine. *Türk Dili, Anı Özel Sayısı*, 25(246).
- Özen, İ. (2017). Hatıratın Hikâye ve Roman Türüyle İlişkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 41. https://drive.google.com/file/d/1uvoDUE04EJMxDpT_V8LS0D-V3uArKvelC/view
- Öztürk, B. (2011). Tanzimat Yazarlarına Göre Hatırat Türü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 303-317.
- Sami, Ş. (1999). *Kâmûs-i Türkî*. Çağrı Yayınları.
- TDK. (2021). *Hatıra, hatırat, anı, değer*. Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>
- Taşdan, G. (2019). *İrfan Gürkan Çelebi'nin Biyografik İçerikli Öykülerinin Eğitsel Değerler Yönünden İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tolan, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Savaş Yayınları.
- UNESCO. (2015). [Http://bk.ooo/association-with-uno/](http://bk.ooo/association-with-uno/). <http://bk.ooo/association-with-uno/>. <http://bk.ooo/association-with-uno/>
- Waxler, J. (2010). *Why I Am So Passionate About the Memoir Revolution*. <https://memorywritersnetwork.com>. <https://memorywritersnetwork.com/blog/about-me-and-memory-writers/reasons-why-i-blog/>

Woodard, G. (2021). *The Importance of Memoirs in a Rapidly Changing World*. <https://www.dudleycourtpress.com>. <https://www.dudleycourtpress.com/importance-of-memoirs-in-a-changing-world/>

Yardım, M. N. (1986). *Tanzimattan Günümüze Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları*. Kavramlar Yayınevi.

Yavuz, Y. Ş. (1997). Havâtır. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 16, s. 523). TDV Yayınları.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayıncılık.

Ev Ödevlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi: Bir Olgubilim Araştırması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Adem ARSLAN¹, Mahmut ELMA²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Güntüşhane Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, ademarslan6005@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7848-7395.

2 Doktora Öğrencisi, MEB, Sınıf Eğitimi, mahmutelma@hotmail.com, ORCID: 0000-0002- 6200-0167.

Gönderilme Tarihi: 24.03.2022 Kabul Tarihi: 28.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1092679

Öz

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için çeşitli öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri de okul dışı öğrenme tekniklerinden olan ev ödevleridir. Ev ödevleri, okulda gerçekleştirilen öğrenmeleri desteklemek amacıyla, dersin amaç ve kazanımlarına uygun olarak belirlenmektedir. Böyle hazırlanmış ev ödevlerinin öğrenci, öğretmen ve aileler üzerinde önemli etkileri olmaktadır. Bu çalışmada öğretmen görüşleri kapsamında ev ödevi olgusunun geniş kapsamda etkilerini ve öğretmenlerin bu sürece ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Veriler araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 53 öğretmenden, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden olan olgubilim deseni ile desenlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde sorumluluk ve görev bilinci açısından ödevlerin gerekli olduğu, ödevin okulda öğrenilenleri pekiştirerek okul dışı öğrenmelere olanak sağladığı ve bireyin kişilik gelişimine olumlu yansımalarının olduğu, ödev konusunda karşılaşılan problemlere yönelik etkili çözümlerin sunulabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ödev kontrol sürecinde öğretmenin etkin olmasının ödevin işlevi açısından önemli olduğu, ev ödevlerinin öğrenciler ile birlikte aileler ve öğretmenler üzerinde de önemli katkısının olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ödevlerin öğrenciye göre olması, kontrol sürecinin iyi işlemesi ve ödev sürecinin iyi planlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul dışı öğrenme, ev ödevi, olgubilim

Analysis of Homework Based on Teachers' Views: A Phenomenological Study

Abstract

Various teaching methods are needed to achieve the goals set in education. One of them is homework, which is one of the out-of-school learning techniques. Homework is determined in accordance with the objectives and achievements of the course in order to support the learning carried out at school. Homework prepared in this way has important effects on students, teachers and families. In this study, it was aimed to determine the broad effects of homework phenomenon and teachers' thoughts on this process within the scope of teachers' opinions. The data were collected from 53 teachers who voluntarily participated in the research, with an interview form prepared in line with the sub-purposes of the research. The research was designed with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative methods. The obtained data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was concluded that homework is necessary for students in terms of responsibility and duty awareness, homework provides opportunities for out-of-school learning by reinforcing what is learned at school, has positive reflections on the personality development of the individual, and effective solutions can be offered for the problems encountered in homework. In addition, it has been determined that the teacher's effectiveness in the homework control process is important for the function of the homework, and that homework has a significant contribution on students, families and teachers as well. In the research, it was suggested that the homework should be tailored to the student, that the control process should work well, and that the homework process should be well planned.

Keywords: *out of school learning, homework, phenomenology*

Giriş

Ev ödevi; öğrenciye okul dışında kendi kendine yapması için verilen, ona öğretilecek ders konusunu pekiştirmeye yarayan görev olarak tanımlanabilir (Bakırcıoğlu, 2012). Ev ödevi, öğrencilerde öğrenmek ve pekiştirmek, anne ve babalarda ise kendi çocuklarının eğitimine katkı sağlamak için gerekli bir fırsattır. Ev ödevi, öğrenci ve öğretmen arasındaki doğru iletişimin kurulması için köprü vazifesi gören bir teknik olarak düşünülebilir (Yapıcı, 1995).

Öğrenciler öğrenmenin kalıcılığı açısından ders içi olduğu kadar ders dışı faaliyetlere de ihtiyaç duyarlar. Ders dışı etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilebilmesi için etkinliklerin, sınıf içi etkinliklere paralel olması, müfredatın tamamlayıcısı ve destekleyicisi olması, planlı ve düzenli bir şekilde yürütülmesi önemli görülmekte-

dir. Ödevin yararlı olduğunu öne süren yaklaşımlara göre (Kapıkıran ve Kıran, 1999; Güneş, 2014) öğrenci derse hazırlıklı bir şekilde geldiği zaman, konu ile ilgili sorularını ve bilgilerini sınıfta paylaşmak için derse katılım sağlamak isteyecektir. Bu da öğretmenin ders anlatımını kolaylaştıracak ve sınıfının düzeninin bozulmasına engel olacaktır. Nitelikli ödevler ile öğrencilerin sınıf etkinliklerinde derse katılımları artacak, öğrenciler daha aktif hale gelecek ve öğrencilerin başarı seviyesi birbirlerini olumlu anlamda etkileyeceğinden sınıfın da bilgi seviyesi artacaktır (Cooper, 2015). Kemertaş (2003)'a göre alıştırmaya yönelik ödevler, derslerde işlenen ünite veya konuyu pekiştirmek amacıyla yaptırılan çalışmalardır. Ödevler öğrencilere öğrendiklerini tekrar etme fırsatları sunmaktadır. Ayrıca ödevi çeşitli durumlara uygulama olanağı sağlayarak sınıfta anlatılan dersi sağlamlaştıracak ve genişletecektir. Öğrenciler ödev ile yeni bilgi ve beceriler elde ederek yararlı alışkanlıklar kazanırlar. Ödev öğrencilerde akıcı düşünme becerisini geliştirmenin yanında, görevini yerine getirme bilinci de aşılar. Ödev ile kendi kendini kontrol ve sorumluluk duygusu kazanan bireyler, ders dışındaki boş vakitlerini eğitsel ve yararlı çalışmalarla geçirmelerini de sağlar. Bununla birlikte öğrencide bağımsız olarak çalışabilme sorumluluğu da kazandırır (Güneş, 2014).

Ev ödevleri etkili ve düzenli olarak kullanıldığında, eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir noktasını oluşturur (Hizmetçi, 2007). Verilen ödevlerin ev ve okul arasındaki öğrenme bağını geliştirdiği düşüncesinden hareketle, ödevlerin öğrenciler açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Acar ve diğerleri, 2015). Ödev etkinliklerinin verilme sürecinde öğretmen, aile ve öğrenci arasında iyi bir planlama yapılmalıdır. Beraber oluşturulacak ortak bir plan doğrultusunda hareket edilmelidir (Aksu, 2018). Ev ödevleri okul ile ailenin iletişim kurmasına, ailelerin eğitim öğretim sürecine katkı sağlamalarına ve anne babaların çocuklarının gelişimlerini izlemesine imkân sağlar. Yapılan araştırmalara göre Türk Millî Eğitim Sistemi içinde birçok okulda öğretmenlerin ev ödevi verdiği ve bu konuyu önemseydiğine dair sonuçlar vardır (Ok, 2018; Ilgar, 2005; Baynazoğlu, 2018; Kapıkıran ve Kıran, 1999). Ödev ile öğrencilerin tertipli ve düzenli olduğu, okuma becerilerinin geliştiği, araştırma ve inceleme yoluyla yeni bilgiye ulaştığı, özetleme ve rapor etme gibi özelliklerinin geliştiği vurgulanmıştır. Hem el becerileri hem de alıştırma çalışmaları genellikle ödevlerle kazandırılmaya çalışılır. Aynı zamanda öğrencilere zaman planlaması yapma olanağı da sunar. Öğretmen açısından bakıldığında ise öğrenciyi derse hazırladığı gibi, iyi bir denetim ve kontrol aracı da olur (Turanlı, 2007).

Ödevin olumlu etkilerini kabul etmeyen ve olumsuz etkileri olduğunu savunan bir grup araştırmacıya göre de ödevler öğrencilerin duygusal ve fiziksel olarak yorulmalarına ve sosyal aktivitelere ya da boş zaman etkinliklerine fazla zaman ayıra-

mamalarına neden olmaktadır (Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2014). Bazı öğrenciler bağımsız çalışarak kendi kendilerine öğrenme ile ilgili kararlar vermeye hazır olmadıklarından ödevleri kendileri için bir yük olarak görebilirler. Kalyoncu (2020) çalışmasında ev ödevi sürecinde karşılaşılan olumsuzluklara değinerek ödev konusunda aile desteğinin alınamamasının öğrenci ve öğretmen üzerinde olumsuz etkilerine vurgu yapmıştır. İyi planlanmamış ve içerik olarak zenginleştirilmemiş ödevlerin öğretmen ve aileler arasında olumsuz durumların yaşanmasına ve akademik anlamda öğrencinin geri kalmasına neden olabilecektir (Genç, 2019). Öğrencilere verilen ev ödevleri bireyde, “değersizlik” ve “öğrenilmiş çaresizlik” duygularının oluşmasında etkili olabilmektedir (Bolat, 2016). Çocukların hissettiği bu olumsuz duyguların, çocukları okuldan ve öğretmenden uzaklaştırdığı ifade edilmiştir. Ödev konusunda karşılaşılan önemli bir olumsuzluk da öğrencilerin yaşlarına göre katılabilecekleri çeşitli aktiviteler yerine ödev yapmaları ve bu durumdan huzursuz olmalarıdır (Núñez vd., 2015).

Ödevlerin olumsuz etkilerinin olabileceği de göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Bu olumsuz etkileri aza indirebilmek için öğretmenin ödev verirken, ödevleri tasarlayarak, hangi şartlarda, ne amaçlı, nasıl, neyi ödev olarak verebileceğini belirlemesi gerekmektedir. Çünkü bu şekilde yapılmadığında ödevler sadece öğrencilerde değil öğretmen ve velilerde de olumsuz etkilere neden olacaktır (Yolcu, 2007). Eğitim süreçlerinde uygulanan farklı yöntemler öğrencilerin sosyal, akademik ve bilişsel gelişimlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim alanları olan okullar çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak durumundadırlar. Eğitim ortamları çocukları sosyal ve akademik açıdan desteklemeye olanak sağlayacak şekilde düzenlenmeli ve bunun için uygun yöntem ve teknikler geliştirilmelidir. Ev ödevlerinin verilme nedenlerinden bir tanesi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda çok yönlü olarak gelişmesine katkı sağlamaktır (Şentürk, 2013). Ev ödevleri, bireylerin öğrendiklerini tekrar ederek pekiştirmeleri ve çalışma alışkanlıkları kazanabilmeleri açısından önemli bir stratejidir. Ödevlerini vaktinde ve özenli bir şekilde hazırlayan öğrenci ile baştan savma yapan öğrenci arasında elbette farklar olacaktır (Küçükahmet, 2004). İlkokul döneminde okul dışı öğrenme etkinliklerinden ev ödevi uygulamalarının sıkça kullanılması, özellikle oyun çağı olan ilkökul çağının bu konuda problemlerin yaşandığı bir dönem olması, bu kademedeki öğrenci ve öğretmenler arasında çatışma yaşanması bu araştırmanın uygulama aşamasının ilkökularda görevli öğretmenler ile gerçekleştirilme gerekçesidir.

Ev ödevleri dünya genelinde neredeyse tüm eğitim kurumlarında uygulanan bir teknik olmasına rağmen, zaman zaman nicelik ve nitelik bakımından tartışılmış hatta bazı yerlerde yasaklanarak uygulamadan kaldırılmıştır. Ödev tekniğinin eğitim sü-

recinde sağladığı yararların yanı sıra ortaya çıkardığı sınırlılık ve sorunlar da bulunmaktadır. Bu sınırlılık ve sorunlar, eğitimciler ile aileler tarafından çeşitli yollarla dile getirilmiş ve bu söylemler doğrultusunda eğitim felsefecileri mevcut sistemleri yeniden yapılandırma yoluna gitmişlerdir. Geçmişten günümüze kadar gelinen süreçte yaşanan olumsuzlukların ortadan kalkması ve eğitim sisteminin daha iyi duruma getirilmesi için önerilerin belirlenebileceği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu konuda eksikliğin olduğu ve ödev konusunun çok tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıktığı göze çarpmaktadır. Bu çalışma ile alanyazında bu boşluğu gidermek ve tartışmalı bir konu olan ödev hakkında alanyazına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşleri kapsamında okul dışı öğrenme aracı olan ev ödevi olgusunu derinlemesine incelemek ve öğretmenlerin bu olguya yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya yönelik alt amaçlar aşağıda gösterilmiştir:

1. Ev ödevlerinin gereklilik durumu nedir?
2. Ev ödevlerinin ilkokul öğrencilerinin akademik performanslarına yansımaları nelerdir?
3. Ev ödevlerinin ilkokul öğrencilerinin kişilik gelişimlerine yansımaları nelerdir?
4. Ev ödevi konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları problemler nelerdir?
5. Ev ödevi konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri nelerdir?
6. Ev ödevlerinin kontrol süreci nasıldır?
7. Ev ödevlerinin öğrenciler açısından temel amacı nedir?
8. Ev ödevlerinin öğretmenler açısından temel amacı nedir?
9. Ev ödevlerinin anne ve babalar açısından temel amacı nedir?
10. Ev ödevlerinin ders kazanımlarına yansımaları nelerdir?
11. Ödev verilmemesi ne gibi sonuçlar doğurur?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ev ödevlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesini hedefleyen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim deseni ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni bize tam anlamıyla yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavraya-

madığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada öğretmenlerin verdikleri ev ödevi olgusu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmak, bu konuda yaşanan zorlukları ve kazanımları belirlemeye çalışmak, çalışmanın olgubilim niteliğini kazanmasını sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı ev ödevi olgusunu yaşayan ve bu olguyu yansıtacak bireylerdir. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubunu; Gümüşhane il merkezinde bulunan sekiz devlet ilkokulunda görevli ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan elli üç sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1

Öğretmenleri Tanılayıcı Bilgiler

		Frekans(f)	Yüzdelerik(%)
Cinsiyet	Kadın	35	66
	Erkek	18	34
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	3	5,6
	6-10 yıl	7	13,2
	11-15 yıl	16	30,1
	16-20 yıl	13	24,5
Sınıf Düzeyi	21 yıl ve üzeri	14	26,4
	1.sınıf	13	24,5
	2.sınıf	12	22,6
	3.sınıf	18	33,9
	4.sınıf	10	18,8

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin otuz beşi kadın, on sekizi erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında ise yirmi bir yıl ve üzeri öğretmenlik yapan on dört öğretmen, on altı ile yirmi yıl arası görev yapan on üç öğretmen, on bir ile on beş yıl arası görev yapan on altı öğretmen, altı ile on yıl arası görev yapan yedi öğretmen, beş yıla kadar çalışan üç öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan on üç öğretmen 1. Sınıfı, on iki öğretmen 2. Sınıfı, on sekiz öğretmen 3. Sınıfı, on öğretmen de 4. Sınıfı okutmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmanın kapsamı ve süreci konusunda bilgilendirilmişlerdir. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen bireylerle yoğun bir etkileşime girmesi gerekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak görüşmelerin en az kırk dakika ol-

masına ve ayrıntılı yaşantıların ortaya çıkarılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın temel veri kaynağı öğretmenler ile yapılan görüşmelerdir. Bu araştırma için çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum örnekleme yöntemine göre araştırmacı kendi oluşturduğu ölçütler doğrultusunda belirlenen durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Amaçlı örnekleme yöntemlerinin çoğu, ilk olarak uzun zamana yayılmış ve derinlemesine analizi ön plana alan yöntemler olmasından tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında Gümüşhane il merkezinde bulunan tüm öğretmenler ile görüşülmeye çalışılmış ancak bazı sebeplerden bu mümkün olmamıştır. İl merkezinde bulunan toplam yetmiş bir sınıf öğretmenin yedisinin ücretli öğretmen olması, yedisinin gönülsüz veya müsait olamaması, ikisinin de aday öğretmen olması ve mesleğe henüz başlamış olması, ikisinin de farklı branş öğretmeni olması sebebiyle elli üç öğretmene ulaşılmıştır. Burada seçilen ölçütler adayın sınıf öğretmenliği mezunu olması, aday öğretmen olmaması, kadrolu öğretmen olması ve gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Araştırma için Etik Kurul İzininin alındığı kurum 2021/8 sayılı, 29/12/2021 tarihli Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kararıdır.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olmuştur. Olgubilim çalışmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve temaların ortaya çıkarılma çabası mevcuttur. Bu kapsamda Gümüşhane il merkezinde çalışan elli üç öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğretmenlerin kendilerini rahat hissettikleri (bahçe, öğretmen odası vb.) yerlerde gerçekleştirilmiştir. Formdaki sorulara ilişkin görüşmeler kırk elli dakika arası sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşme notları daha sonra dijital ortama aktarılarak analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşmeler, kişilerin herhangi bir durum ya da olguya yönelik duygu ve düşüncelerini kendi gerçekliği çerçevesinde anlamaya olanak sağlamaktadır (Patton, 1997). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular; öğretmenlerin ev ödevi olgusuna yönelik görüşlerini anlamaya ve ödev uygulamasındaki durumu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre içerik analizi verileri kodlama, kategorileri bulma, kodları ve kategorileri düzenleme, bulguları tanımlayarak yorumlanması şeklindedir. Araştırmada yazıya geçirilmiş veriler sonucunda önce kodlar; ardından kodlar yoluyla kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmenler K₁, K₂, K₃ şeklinde kodlanmış ve araştırma içerisinde de aynı biçimde sunulmuştur. Ortaya çıkan

sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş olup ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Nitel veriler için kalite ve inanılabilirlik iki önemli kavram olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın kalite ve inanılabilirliğini sağlamak için nitel verilerin bulgularında anlamlı ilişkiler kurularak tablolar oluşturulmuş ve bire bir alıntılarla desteklenmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Raporlama yaparken ise bütün detayların rapor içerisinde yer almasına önem verilmiştir. Araştırmanın inanılabilirliğini arttırmak için veri analizi sürecinde, temalar ve alt temaların oluşturulma sürecinde eğitim bilimleri alanında çalışan iki araştırmacıdan destek alınmıştır. Her iki araştırmacının oluşturduğu temalar ve alt temalar incelenerek fikir birliği sağlanana kadar değişiklik yapılmış ve tekrar düzenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen görüşme dökümleri, sınıf öğretmenlerine gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Elde edilen verilerin, öğretmenlerin düşüncelerini doğru temsil ettiğinden emin olması sağlanarak araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır (Merriam, 2013).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya ait alt problemler temel alınarak ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya ait alt problemlere ilişkin ortaya çıkan bulgular ayrı ayrı başlıklar ile değerlendirilmiştir.

Ev Ödevlerinin Gereklilik Durumu

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin verilir verilmemesi durumu ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*Ev Ödevlerinin İlkokul Öğrencilerine Verilip Verilmeme Durumu*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ev Ödevinin Verilme Durumu	Verilmeli	Pratik	4
		Pekiştirme	5
		Başarı	2
		Tekrar	8
		Sorumluluk	8
		İletişim	3
		Hazırlık	6
	Verilmemeli	Evde öğrenme	3
		Öğrenci ile olumsuz iletişim	5
		Maliyet	1
		Oyuna vakit ayıramama	1
		Veli ile olumsuz iletişim	3
		Bıkkınlık	2
		Zihinsel yorgunluk	1
Mutsuzluk	1		

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler iki alt temada gruplandırılmıştır. Ev ödevlerinin verilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler ödevlerin olumlu sonuçları olduğunu ifade etmiştir. Verilmemesi gerektiğini ifade eden öğretmenler ise öğrenci ile olumsuz iletişim oluşturduğunu, oyuna vakit kalmadığını, bıkkınlık oluşturduğunu, çocukları mutsuz ettiğini ve zihinsel yorgunluk getirdiğini düşünmektedir.

K₇: Ödevin olumsuz yanları olabiliyor. Ben de ödev veririm ama çok dikkat edilmesi gerek. Çok fazla verilen ödevler öğrencilerde bıkkınlığa yol açabiliyor. (Bıkkınlık)

K₁₂: Ben genelde ödev veririm. Ödev vermediğim zamanlar azdır. Çocuklar okulda öğrendiklerini ev ödevleriyle pekiştiriyorlar. Öğrenciler üzerinde daha çok olumlu gelişmeler sağladığını düşünüyorum. (Pekiştirme)

K₁₈: Öğrenci velilerim çok ödev veriyor diye şikâyet ettiler. Bazı velilerimle aram bozuldu. (Veli ile olumsuz iletişim)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ödev verdikleri ve bunun gerekli olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle sorumluluk sahibi olmak, tekrarlar yapmak, okula hazır olmak gibi gerekçelerle ödevlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Az bir kısım öğretmen ise ödevlerin öğrenci ve veliler ile olumsuz iletişime yol açtığını, öğrencilerde bıkkınlığa sebep olduğunu belirterek ödev vermediklerini ifade etmişlerdir.

Ev Ödevlerinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Performanslarına Yansımaları

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin öğrencilerin akademik performanslarına yansımaları incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Ev Ödevlerinin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Performanslarına Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ev Ödevinin Akademik Performansa Yansımaları	Akademik başarı	Başarı duygusu	3
		Yanlış korkusunu azaltma	2
		Yüksek not	5
	Düşünme becerileri	Etki etmez	1
		Öğrenmeyi destekleme	4
		Anlama	4
		Pekiştirme	4
		Ön öğrenme	4
		Hatırlamanın kolaylaşması	2
	Etkin katılım	Derse aktif katılım	5
		Öğretmen ile olumlu diyalog	4
		Ödüller	3
		Derse hazırlık	5
		Etkinliklere katılım	1
	Deneyim	Yaparak öğrenme	1
		Pratik yapma	1
		Tekrar	1
		Kendini geliştirme	1

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler dört alt temada gruplandırılmıştır. Ev ödevlerinin öğrencilerin akademik performansına katkı olarak; öğrencilerin etkin katılımını sağladığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, akademik başarı sunduğu ve deneyim oluşturduğu görülmektedir.

K₃₃: Ödevlerine dikkat eden bir öğrenci başarılı olur. Girdiği sınavlara da hazırdır ve neticesinde yüksek puanlar alır. (Yüksek not)

K₄₀: Ödevin çok fazla etki ettiğini düşünmüyorum. Ders derste öğrenilir. Dersi iyi dinlemeyen bir öğrenci ödevini iyi yapsa da akademik anlamda çok fark edeceğini düşünmüyorum. (Etki etmeme)

K₄₅: Ödevini güzel yapanlara simgesel ödüller veririm. Bu da onları daha iyi motive eder. Böylece hem derse etkin katılımları artar hem de ödev yapmaya istekli olurlar. (Ödüller)

K₄₆: Ödevini düzenli yapan bir öğrenci derse de hazırlıklıdır. Öğrencinin derse hazır gelmesi onu derste tutuyor. (Derse hazırlık)

Elde edilen verilere göre, öğretmenler ödevin öğrenci performanslarına etkisini en çok derse etkin katılım kategorisi altında ifade etmişlerdir. Ödevini yapan öğrencilerin akademik başarıları, okulda derslere etkin katılım sağlamaları sebebiyle arttığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler ödevin okulda öğrenilenleri pekiştirmeye olanak sağlaması ve ön öğrenmeleri gerçekleştirmesinden dolayı da öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Ev Ödevlerinin İlkokul Öğrencilerinin Kişilik Gelişimlerine Yansımaları

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerine yansımaları incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Ev Ödevlerinin İlkokul Öğrencilerinin Kişilik Gelişimlerine Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Ev Ödevlerinin Öğrencinin Kişilik Gelişimine Yansımaları	Sorumluluk	Sorumluluk alma	8	
		Görev alma	5	
		Uzlaşşı	2	
	Öz güven	İstek	2	
		Motivasyon	3	
		Kendine güven	6	
		Başarma duygusu	3	
		Öz saygı	1	
		Öz saygı	Öz disiplin	4
			Kendini ifade edememe	2
			Ödevi görmezden gelme	3
			Dışa dönüklük	1
	Kendine değer verme		5	
	Başarısızlık duygusu	Başaramamak	4	
		Dikkatini verememek	3	
Suçluluk duyma		1		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler dört alt temada gruplandırılmıştır.

K₇: Çocuklarda sorumluluk duygusu geliyor. Ödevini düşünen, aksatmayan sorumluluk sahibi olan çocuklar var. Ev ödevlerinin böyle bir artısını düşünebiliriz. (Sorumluluk)

K₂₀: Ben disipline çok önem veririm. Sadece ödev konusunda değil her konuda. Verdiğim ödevleri de isterim. Öğrenci ödevini yaparken onun da bu disiplinle yapacağını düşünürüm. (Öz disiplin)

K₄₁: Ödevleri çabuk bitsin diye alelacele yapıyorlar. Üstünkörü yapan öğrenciler yani. Canı ödev yapmak istemese aceleyle bitiriyor. Sadece ödevini yapmak için yapıyor. Çok bir faydası da olmuyor. (Acelecilik)

Öğrenci kişilik gelişimleri alt temasında öğretmenler öğrencilerin ödev ile sorumluluk duygusunu geliştireceğine, ödev yaptıkça kendisine olan güveninin artacağına, ödevin bitmesi amacıyla acele yapıp ödevi hızlı bitirme alışkanlığı geliştirebileceğine değinmişlerdir.

Öğretmenlerin Ev Ödevleri Konusunda Karşılaştıkları Problemler

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin ev ödevleri konusunda karşılaştıkları problemler incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Ev Ödevleri Konusunda Karşılaştıkları Problemler

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Karşılaşılan Problemler	Öğrenciden kaynaklı	Teknolojiye ulaşamama	2
		Tablet ve cep telefonu kullanımı	9
		İsteksizlik	5
		Devamsızlık	5
		Kaynak eksikliği	1
	Aileden kaynaklı	Veli memnuniyetsizliği	8
		İletişim sorunları	3
		İlgisiz tutumlar	4
		Özensiz ödev hazırlama	1
		Hazır ödev verme	1
	Öğretmenden kaynaklı	Kontrol etmeme	1
		Ceza olarak ödev verme	1
		Öğrenciyi ödev hazırlamama	1
		Kazanımları yetiştirememe	5
		Zamanı yetiştirememe	6

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler öğrenciden, ailelerden, öğretmenlerden ve kazanımlardan kaynaklı olmak üzere dört alt temada gruplandırılmıştır.

K₃: Araştırmaya yönelik ev ödevleri verdiğimde çocuğun evinde internet veya bilgisayar yoksa sıkıntı yaşıyorum. Çocuk böyle ödevleri yapamıyor. (Teknolojiye ulaşamama)

K₁₇: Anne ve babalar çocukların tablet ve telefonlarla çok vakit geçirdiğini ödevlerine yeterince zaman ayırmadıklarını söylüyor. (Tablet ve cep telefonu kullanımı)

K₅₀: Ödev verdiğim zaman kontrol etmem gerekir. Kontrol olmazsa çocuklar yanlış öğrenmelere giderler. Kontrol ise bazen 1 ders saatimi alıyor. Bu da diğer kazanımlara vakit ayıramama neden oluyor. (Kazanımları yetiştirememe)

K₅₃: Ödev konusunda velilerden şikâyet geliyor. (Veli memnuniyetsizliği)

Karşılaşılan problemler alt temasında öğrencilerin cep telefonu veya tablet ile fazla vakit geçirmelerinden dolayı öğrenci kaynaklı sorunların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Veliden kaynaklı problemler alt temasında ise ödevlerden velilerin rahatsız oldukları ve durumu öğretmenlere ilettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Veli memnuniyetsizliği, velilerle iletişim sorunları ve velilerin ilgisiz tutumları da aileden kaynaklı problemler olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Ev Ödevleri Konusunda Karşılaştıkları Probleme Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin ev ödevleri konusunda karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Ev Ödevleri Konusunda Karşılaştıkları Probleme Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Çözüm Önerileri	Öğrenciye yönelik	Nitelikli ödev verme	2	
		Ödeve teşvik etme	8	
		Bazen ödev vermeme	5	
		Ödeve alıştırma	5	
		Teknoloji desteği	1	
		Velileri bilgilendirme	6	
		Ailelere yönelik	Etkili iletişim	3
			Ev ziyaretleri	4
			Velileri sisteme dâhil etme	2
		Öğretmenlere yönelik	Özenle ödev hazırlama	2
	Öğrenciye göre ödev verme		2	
	Kontrol etme		1	
	Öğrenciyi hazırlama		1	
	Kazanımlara yönelik	Veliyi hazırlama	1	
		Planlama	5	
		Kazanımlara yönelik ödevlendirme	7	

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler dört alt temada gruplandırılmıştır.

K₁₅: Okullarda bilgisayar odaları çocuklara kullanılabiliyor. Çocuğun evinde internet yoksa okulun imkânlarını kullanabilir. (Teknoloji desteği)

K₂₈: Fazla ödevle çocuklar daha iyi öğrenmiyor. Tam tersine sıkılır. Az ama doğru ödev verirsek problem çıkmaz. (Nitelikli ödev verme)

K₃₀: Ben ev ziyaretlerinin etkili olduğunu düşünmekteyim. Kendi meramınızı daha iyi anlatırsınız. Hem de çocuğun çalışma ortamını görüp değerlendirmenizi ona göre yaparsınız. (Ev ziyaretleri)

K₃₂: Öğrencilere ödevin amacını anlatmalıyız. Ödevler ile çocukların kazanacakları başarılarına teşvik edebiliriz. (Ödevde teşvik etme)

Öğrencileri ödevde teşvik etme sıkça ifade edilen görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci başarısını arttırmak için ödevin kazanım ve gerekçelerini bildirmek çözüm konusunda önemli bir adım olarak görülmektedir. Velileri de bu bilgilendirmelere dâhil etme gerekirse ev ziyaretleri yapma ifade edilen çözüm yöntemlerindedir.

Ev Ödevlerinin Kontrol Süreci

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin kontrol süreci incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Ev Ödevlerinin Kontrol Süreci

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ödev Kontrol Süreci	Öğretmen Kontrolü	Öğretmen kontrolü	16
		Sınıfça kontrol	8
		Seri kontrol	8
		Esneklik	4
		Sürece yayma	3
	Akran Kontrolü	Dönüt	2
		Arkadaş kontrolü	6
		Veli kontrolü	6
		Aile kontrolü	6

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler üç alt temada gruplandırılmıştır.

K₄: Mutlaka kontrol ederim. Dönüt almak için kontrol şarttır. Eğer kontrol etmezsem çocuğun nasıl yaptığını anlayamam. Çocuklar baştan savma yapabiliyorlar. Bunu incelemem önemlidir. (Dönüt)

K₂₁: Hızlı bir şekilde kontrol ederim. Çok zaman alması sorun olabiliyor. Sadece hızlıca yapıp yapmadığını kontrol ederim. (Seri kontrol)

K₃₄: Velilerin kontrol etmesini beklerim. Benim tek tek kontrolüm zordur. Veliler yardımcı olursa daha kolay olur. (Veli kontrolü)

Öğretmen kontrolünün ödev için gerekli olduğu, bu ifadenin çokça kullanılmasından anlaşılmaktadır. Verilen ödevlerin öğretmen tarafından bizzat kontrolünün yapılması öğrencilere geri dönüt sağlanabilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenin hızlıca kontrolü veya akran kontrolünün sağlanması da yüksek frekansta ifade edilen kontrol yollarındandır.

Ev Ödevlerinin Öğrenciler Açısından Temel Amacı

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin öğrenciler açısından temel amacı incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Ev Ödevlerinin Öğrenciler Açısından Temel Amacı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ev Ödevinin Öğrenci Açısından Temel Amacı	Akademik	Tekrar	8
		Konuya hazırlık	7
		Öğrenmeyi öğrenme	2
		Pekiştirme	6
		Pratik yapma	5
	Kişisel	Hızlanma	5
		Okul kültürüne uyum	1
		Başarı	2
		Sorumluluk bilinci	5
		Güven duygusu	2
		Görevi yerine getirme	1
		Kendine değer verme	1
		Aile uyumunu artırma	1
		Teknolojinin doğru kullanımı	2
		İletişim becerilerini geliştirmek	2
Planlama yapmak	2		

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler iki alt temada gruplandırılmıştır.

K₁₀: Ev ödevleri öğrenciler üzerinde özellikle öğrendiklerini tekrar etme yönünde olmalı. Okulda öğrenilenler ödevler ile desteklenirse kalıcı olabilir. Ben genelde defterleri tekrar ettiririm. Çocuk okulda yazdıklarını tekrar etsin ve hemen unutmasın. (Tekrar)

K₂₄: Aldığı görevi yerine getirmeli. (Görevi yerine getirme)

K₃₉: Birinci sınıfta okumaya yeni geçtikleri için hızlanmaları zaman alıyor. Evde okuma yaparak okuma hızları artıyor. (Hızlanma)

K₄₂: Başarılı olmaları için ödev veririm. (Başarı)

K₄₈: Türkçe dersinde yeni göreceğimiz konudan önce metni okumalarını isterim. Böylelikle derse hazır gelmiş olurlar. (Konuya hazırlık)

Öğrenci açısından bakıldığında ödevlerin akademik ve kişisel amaçlarının olduğu söylenebilir. Akademik anlamda öğrenciler ödev ile okulda öğrenilenleri pekiştirme ve tekrar etme imkânı bulabilmekteler. Kişisel anlamda sorumluluk bilincinin gelişmesi açısından önemli görülmektedir.

Ev Ödevlerinin Öğretmenler Açısından Temel Amacı

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin öğretmenler açısından temel amacı incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ev Ödevlerinin Öğretmenler Açısından Temel Amacı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Ev Ödevlerinin Öğretmen Açısından Temel Amacı	Hazırlık	Öğretmeye hazırlık	8	
		Öğretmeni derse hazırlamak	9	
		Önbilgi	4	
	Tanıma	Konuyu tanıma	2	
		Öğrenciyi tanıma	7	
		Kazanımları zamanında verme	4	
	Kazanımlar	Müfredatı yetiştirme	3	
		İletişim	Veli ile iletişim	3
			Öğrenci ile iletişim	1
	Diğer öğretmenlerle iletişim		1	
	Destek	Yönetim ile iletişim	1	
		Ölçme değerlendirme	5	
		Öğretmen için fırsat	2	
			Kazanımları gerçekleştirme	3

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler beş alt temada gruplandırılmıştır.

K₆: Ev ödevleri öğretmen için de bir fırsattır. Öğretmenlere kendilerini değerlendirme fırsatı sunabilir. Öğretmen ödev ile kazanımların çocuklara ulaşmasını inceleyip kendisini değerlendirir. Alınan dönütler sonunda öğretmen kendisinde gerekli değişiklikleri yapabilir. (Öğretmen için fırsat)

K₁₁: Veliler ödevlere yardımcı olarak aslında bize de yardım ediyorlar. Yoksa tek başınıza kazanımları yetiştirmek mümkün değil. (Kazanımları zamanında verme)

K₂₇: Çocuğun dersi öğrenip öğrenmediğini anlarım. (Ölçme değerlendirme)

K₃₅: Ödev aslında sizin için bir imkândır. Bir öğrencinin ödevine bakıp onun hakkında çok fazla şey söyleyebilirsiniz. (Öğrenciyi tanıma)

Ödevin öğretmen açısından amaçlarına bakıldığında öğretmenlerin ödev ile öğrenciyi tanıma fırsatı buldukları söylenebilir. Ödev ile müfredatı zamanında bitirme, ölçme değerlendirme yapma imkânına da sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ev Ödevlerinin Anne ve Babalar Açısından Temel Amacı

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin anne ve babalar açısından temel amacı incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ev Ödevlerinin Anne ve Babalar Açısından Temel Amacı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ev Ödevinin Anne Baba Açısından Temel Amacı	Aile Katılımı	Çocuğunu tanıma	5
		Çocuğunu yönlendirme	9
		Çocuğundan haberdar olma	5
		Dersler hakkında bilgi	6
		Öğretmen ile iletişim	8
		Öğretim sürecine dâhil olma	6
		İşbirliği	5
	Gözlem ve takip	5	
	Aile Eğitimi	Bilinçlenme	1
		Sorumluluk duygusunu geliştirme	2
Aile kültürü oluşturma		1	
Sorunlarla baş etme		1	
		Çözüm geliştirme	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler iki alt temada gruplandırılmıştır.

K₂₆: Aileler ev ödevleri hususunda çocuklarını yönlendirmelidir. Bu noktada aile desteği gereklidir. Aileler çocuklarının eğitim yaşantılarını kanalize edebilmeliler. Verilen ödevlerde bu husus ailelere iletilmelidir. (Çocuğunu yönlendirme)

K₃₂: Aileler ödevleri yaptırırken çocuğunun durumunu görüyor. Eğer akademik anlamda zayıfsa çocuğun üzerine daha fazla düşüyor. (Çocuğunu tanıma)

K₃₈: Ortak hareket ediyoruz. Aynı noktaya parmak basıyoruz. Bir çeşit ortaklık... (İşbirliği)

K₄₄: Eğitim ve öğretimde veli desteği ihmal edilmemeli. (Öğretim sürecine dâhil olma)

Ödevin öğretmen ile aile arasında iletişim görevi gördüğü söylenebilir. Aileler ödev konusunda öğrencilere yardım ederek yönlendirme yapabilir ve öğretim sürecine aktif olarak dâhil olabilirler.

Ev Ödevlerinin Ders Kazanımlarına Etkisi

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin ders kazanımlarına etkisi incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ev Ödevlerinin Ders Kazanımlarına Etkisi

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ev Ödevlerinin Ders Kazanımlarına Etkisi	Kazanımlar	Konu tekrarı	10
		Konuya hazırlık	10
		Konuyu pekiştirme	9
		Okuduğunu anlama	6
		Akıcı okuma	8
		Doğru telaffuz	2
		Ön bilgi	3
Etkisi olmaz	5		

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler bir alt temada gruplandırılmıştır.

K₁₆: Okuduğunu anlamayı çok önemsiyorum. Çocuk okuduğunu anlarsa hayat bilgisi, matematik, fen dersleri de gelişir. Okuduğunu anlama kilit gibidir. Okuma anlama ödevlerini çokça veririm. (Okuduğunu anlama)

K₄₇: Dersi çocuk okulda öğrenir. Öğrenci öğretmenini iyi dinlerse konuyu anlar. Özellikle kazanımlar noktasında ödevin fazla etkisi olmaz. Çocuk o kazanımı okulda ve öğretmeninden öğrenmeli. (Etkisi olmaz)

K₄₉: Okulda öğrendiklerimizi evde pekiştirmeleri için ödev veririm. (Konuyu pekiştirme)

Ödevin konu tekrarı, konuyu pekiştirme, okuduğunu anlama noktalarında önemli etkileri olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca ödevin küçük sınıflarda okumaya başlamada ve okumayı hızlandırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Ev Ödevleri Verilmemesi Ne gibi Sonuçlar Doğurur?

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında ev ödevlerinin verilmemesinin ne gibi sonuçlar doğuracağı incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde tasnif edilerek Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Ev Ödevleri Verilmemesi Ne Gibi Sonuçlar Doğurur?

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ev Ödevi Verilmemesinin Sonuçları	Olumsuz	Sorumluluk duygusu gelişmez	10
		Tekrar yapılmaz	9
		Konu anlaşılmaz	6
		Boş zaman etkili değerlendirilmez	6
		Çocukta rehavet	6
		Dersten uzaklaşmak	4
	Olumlu	Öğretmen kendini değerlendirmez	2
		İlgisiz öğretmen suçlaması olabilir	3
		Oyun ve dinlenmeye vakit artar	2
		Çocuklar daha mutlu olur	2
		Veli öğretmen çatışması olmaz	3

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen veriler iki alt temada gruplandırılmıştır.

K₉: Ev ödevleri olmazsa çocuklar boş vakitlerini etkili kullanamaz. Zaten tablet, bilgisayar, cep telefonlarına fazla vakit ayırıyorlar. Ödev olmazsa daha da fazla bakarlar. Çocuk boş vakitlerini etkili değerlendirmeli. (Boş zaman etkili değerlendirilmez)

K₁₄: Ödev vermediğim zamanlar çocuklar havalara uçuyorlar. Ara sıra ödev vermem bu sebeple. (Çocuklar daha mutlu olur)

K₃₇: Kesinlikle çocuklar boşlar. (Çocukta rehavet)

Ödev verilmesi noktasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmemesi, okulda öğrenilenlerin tekrar edilememesi, konunun iyi anlaşılabilmesi gibi gerekçeler getirilmektedir. Az da olsa ödev verilmemesinin olumlu görüşleri ise öğrencinin oyun ve dinlenmeye vakit ayırması, çocukların daha mutlu olmaları, veli öğretmen çatışmalarının olmayacağı gösterilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi uygulamaları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada ödev olgusunu derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelemek amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öğretmenler çoğunlukla ödev verilmesinin gerekli olduğunu ve ödev ile olumlu davranışların kazanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ev ödevi uygulamalarına yönelik görüşleri, ortaya çıkan on bir tema ışığında incelenmiştir. “Ev ödevlerinin gerekliliği” temasına ait bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ödev vermeyi tercih ettiği, daha az bir kısmının ise ödev vermeyi tercih etmediği anlaşılmıştır. Ödevlerin gerekli olduğunu ifade eden öğretmenler çocuklarda pratik kazanma, pekiştirme yapma, okul başarısını arttırma, okulda öğrenilenleri tekrar etme noktalarına değinmişlerdir. Ayrıca ödevin çocukları okula hazırlamasına, çocuklarda sorumluluk duygusu geliştirmesine, öğretmenleriyle doğru iletişim kurmalarına da değinmişlerdir. Özellikle sorumluluk kazanma duygusunun gelişmesi açısından ödevin payının büyük olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlara benzer şekilde Acar ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada ödevlerin, hedeflere ulaşip ulaşılmaması noktasında değerli ve gerekli bir kontrol düzeneği olarak kullanıldığını belirterek ödevlerin öğretim programlarının değerlendirilmesi noktasında büyük öneminin olduğu ifade edilmiştir. Şahin ve Altınay (2008) çalışmasında, okul dışında kalan zamanların da verimli ve nitelikli bir biçimde değerlendirilmesi için ödev etkinliklerinin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Baynazoğlu (2018) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim sürecine olumlu katkılarından dolayı ev ödevlerini tercih ettikleri ve bunu bir sorumluluk olarak algıladıklarını belirten sonuçlara ulaşmıştır. Ödevin verilmemesi gerektiğini düşünen öğretmenler ise ödevlerin olumsuz yönlerine temas etmişlerdir. Ev ödevlerinin maliyeti arttırması, çocukların oyuna vakit ayıramaması, ödevin velilerde olumsuz duygular oluşturmaması, çocuklarda bıkkınlığa yol açması ve çocukları mutsuz etmesi gibi olumsuz noktalar beyan edilmiştir. Calp (2011) yaptığı çalışmada ödevlerin sık sık tercih edilmesinin öğrenciler üstünde olumsuz etkilerinin olabileceğini vurgulayarak, ödev tekniğinin fazla tercih edilmesi halinde ödevlerin öğrenciler tarafından bunalıcı, yorucu ve lüzumsuz bir yük olarak görüldüğünü belirtmiştir.

“Ev ödevlerinin öğrencilerin akademik performansına yönelik etkileri” temasına ait bulgular incelendiğinde; üç alt temanın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı alt temasında; çocuklarda başarı duygusunun gelişmesi, alıştırma yapmalarına olanak sağlaması, yanlış korkusunun azalması, yüksek not almasını sağlaması ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte akademik başarıya etki etmez diyen öğretmen görüşleri de vardır. Düşünme becerileri alt temasında öğrenmeyi destekleme, anlama, öğrendiklerini pekiştirme ve ön öğrenme sebebiyle ev ödevle-

rinin verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkin katılım alt temasında; derse etkin katılım, öğretmen ile olumlu diyalog, ödüller ve derse hazırlık ifadelerine yer verilmiştir. Ok (2018) çalışmasında, ev ödevlerinin çocuklara katkı sağladığı, öğrenilenlerin tekrar edilerek pekişmesine olanak sunduğu ve daha kalıcı öğrenmelerin gelişmesine neden olduğu, verilen ödevler ile öğrencilerin görev ve sorumluluk bilincinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2013) çalışmasında, öğretmenlerin araştırma tarzında ve pekiştirme amaçlı ev ödevlerini vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Özer ve Öcal (2013) yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu ve ödevlerin öğrencilere akademik anlamda olumlu katkısının olduğu belirtilmiştir. Duban (2016) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin bireylerin akademik başarılarına olumlu katkılar yapmak ve okulda öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağlamak amacıyla ödevler vermeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir.

“Ev ödevlerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerine etkileri” temasına ait bulgular incelendiğinde; dört alt temanın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri sorumluluk, özgüven, özsaygı ve başarısızlık duygusu alt temalarında incelenmiştir. Ödev ile çocuklarda sorumluluk, görev alma, uzlaşma ve istekli olma noktalarında gelişme olduğu vurgulanmıştır. Ödev ile çocuklarda motivasyon, kendine güven ve başarılı olma duygusu gelişmektedir. Öğrenciler verilen ödevler ile disiplinli ve kendilerine saygılı bireyler olmaktadır. Varışoğlu ve Şeref (2012), çalışmanın bulgularını destekler nitelikte yaptıkları araştırmada öğrencilerin ev ödevlerine yönelik olumlu görüş bildirdiğini belirtmişlerdir. Genç (2019) yaptığı çalışmada birçok öğrencinin ev ödevine ilişkin olumlu bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Başarısızlık duygusu alt temasında öğrencilerde kendini ifade edememe, ödevi görmezden gelme, dışa dönüklük, acele ile ödevini yapma, başaramamak ve adapte olamamak duygularının olabileceği belirtilmiştir. Öğrenciler yaptıkları ev ödevleri ile akademik anlamda gelişme gösterdiklerini, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini, matematiksel işlemlerde daha başarılı olduklarını ortaya çıkaran çalışmalar da vardır. Örneğin Kaplan (2006) çalışmasında, ev ödevlerinin öğrencilerde istek ve ilgi uyandırdığı için onların akademik gelişmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Karşılaşılan problemler” temasına ait bulgular incelendiğinde yaşanan problemlerin; öğrencilerle ilişkili olarak öğrencilerin teknolojiye ulaşamaması, tablet ve cep telefonu kullanımının çocuklarda yoğun olması, isteksiz çocukların bulunması, ödev ile devamsızlık problemlerinin ortaya çıkması olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya paralel olarak Baynazoğlu (2018), ödevlerin hem öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yönelik olmasını hem de onları mutlu edecek, bunaltmayacak türde olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Ersoy ve Anagün (2009) araştırmalarında, grup çalışmaları sırasında öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemelerini önemli bir

sorun olduğunu, görev ve sorumluluk sahibi olan öğrencilerin grup ödevlerinde daha az problem yaşadıklarını belirtmiştir.

“Çözüm önerileri” temasına ait bulgular incelendiğinde çözüm önerilerinin; öğrencilere nitelikli ödevler verme, çocukları ödevde teşvik etme, zaman zaman ödev vermeme, ödevde alıştırma, teknoloji desteği sağlama; velilere yönelik olarak velileri ödevler konusunda bilgilendirme, velilerle etkili iletişim gerçekleştirme, ev ziyaretleri yapma, velileri eğitim sistemine dâhil etme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlara yönelik olarak ise planlama yaparak süreyi iyi kullanma ve kazanımlara yönelik ödevler verme çözüm önerileri dile getirilmiştir. Yılmaz (2013) çalışmasında, ödevlerin çok sık kullanılmasının öğrencilere yarardan fazla zarar getirebileceğini belirtmiştir. Büyüktokatlı (2009), ödevlerin hedeflenen kazanımları kazandırabilecek seviyede olması gerektiğini ve ödev sebebiyle özellikle öğrencilerin sosyal yönden engellenmemesi gerektiğini, dolayısıyla ödevlerin kısa ve öz olması gerektiğini ifade etmiştir.

“Ev Ödevlerinin kontrol süreci” temasına ait bulgular incelendiğinde; öğretmen kontrolü alt temasında öğretmenin bizzat kontrol etmesi, öğretmenin sınıfça kontrol etmesi, seri kontrol, öğretmenin esnek davranması, sürece yayarak kontrol etme ve çocuklara dönüt vererek kontrol etme süreçlerinin olduğu anlaşılmıştır. Ödevlerini zamanında ve tam olarak yapan öğrencilere ödülleri verilerek ödev yapmayan öğrencilerin bundan dersler almalarının önemine vurgu yapılmıştır. Ödevlerini eksik yapanlara zaman zaman akran kontrolü sağlandığını ve bu öğrencilere ilişkin eksiklerinin tamamlanması amacıyla ek süre verildiği, bu konu için aileler ile iletişime geçilerek eksiklikler ve sıkıntılar konusunda bilgilendirmeler yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ok (2018) çalışmasında, öğretmenlerin ödevleri kontrol sürecinde ödevi öğrencinin kendisinin yaptığına emin olmak istediklerine, ödevlerde eksiklik varsa ödevleri tekrar ettirdiklerine, ödevlerini güzel şekilde yapanlara olumlu dönütler, sembolik ödüller verildiğine, ödevin mutlaka kontrol sürecinden geçmesi gerektiğinin belirtildiğine değinmiştir. Yapıcı (1995) çalışmasında, ödevlere pekiştiriciler verilerek, istenen şekilde yapılan ödevlerin sınıf panolarında sergilenmesinin diğer öğrencilerin ödevde karşı ilgisine olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Gürlevik (2006) çalışmasında, öğretmenlerin dörtte üçünün ödevleri kontrol için az zaman harcadığını veya hızlıca kontrol ettiklerini ama mutlaka ödevleri değerlendirip iyi veya eksik yanlarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin ödevleri bizzat kendilerinin ve tek tek kontrol edip hataları ve eksiklikleri düzelttiklerini, bazı durumlarda zamanın yetmemesi sebebiyle kontrol edemediklerini belirtmiştir. Literatürde diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük kısmının ev ödevlerini kontrol ettiği belirtilmiş olsa da, öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda veya zaman yetersizliği sebebiyle öğrencilerin doğru ve yanlışlarını değerlendirebilecek ödev

kontrolünün güçleştiği ifade edilmektedir (Cooper, 2015; Gürlevik, 2006). Yılmaz (2013) araştırmasında, öğretmenlerin verdikleri ev ödevlerini kontrol etmek isteseler de sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı kontrolün zorlaşıyor olması ve detaylı kontrol yapılamaması gibi durumların ortaya çıktığı belirtilmiştir.

“Ev ödevlerinin öğrenci açısından temel amacı” temasına ait bulgular incelendiğinde, iki alt temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenler akademik ve kişisel amaçla ödev verdiklerini, akademik anlamda ödev ile çocuklarda konuları tekrar etme, yeni öğreneceği konulara hazırlık yapma, öğrenmeyi öğrenme, pekiştirme, pratik yapma, hızlanma, okul kültürüne uyum ve başarılı olma amaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Kişisel anlamda ise öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesi, görevini yerine getirmeyi öğrenmesi ve kendine güven duygusunun gelişmesi amacıyla ödevler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2018) çalışmasında, öğretmenlerin ödevleri konuları tekrar etme ve pekiştirme amaçlı verdiğini belirtmiştir. Özer ve Öcal (2013) yaptıkları çalışmalarında, eğer ev ödevleri öğrencilerin ilgisini çekemiyor veya merak duygusunu harekete geçirmiyorsa öğrencilerin o ödevleri yapmadığı ya da yarım bıraktığı sonucuna varmışlardır. Bunun sebebinin ise ödevlerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunmaması ve öğrencilerde ödevle ilişkin isteksizlik olduğunu beyan etmişlerdir. Yuladır ve Doğan (2009) araştırmasında, öğrencilere ev ödevinin ne anlam ifade ettiğini sormuştur. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenciler tarafından en çok “konuyu tekrarlama” cevabının geldiği anlaşılmıştır. Daha sonra verilen cevaplar ise sırasıyla “sıkıcı bir aktivite”, “mutluluk veren bir aktivite” ve “sorumluluk” olduğu görülmektedir.

“Ev ödevlerinin öğretmen açısından temel amacı” temasına ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ödevi, öğretmeye hazırlık ve öğretmeni derse hazırlayarak ön bilgileri hazırlamak amacıyla verdiklerini, ödevle öğrenciyi ve konuyu tanıma amaçlarının olduğu belirlenmiştir. Kazanımlar alt teması ışığında, kazanımları zamanında verme ve müfredatı yetiştirme, iletişim alt temasında veli ile iletişim ve öğrenci ile iletişim amacıyla verildiği belirlenmiştir. Ayrıca destek alt teması ışığında ölçme ve değerlendirmeye olanak sağlamak, öğretmene yardım etmek ve kazanımları gerçekleştirmek amacıyla verilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya paralel olarak Büyüktokatlı (2009) çalışmasında, ödev tekniği kullanılırken konunun ve sınıf seviyelerinin göz ardı edilmemesi gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. Genç (2019) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ev ödevleri hakkında görüşlerini almıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin ev ödevleri sayesinde ders tekrarları yaptıklarını ve öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesi için ev ödevi verilmesinin gerekli olduğu görüşlerine rastladığı sonucuna ulaşmıştır. Ok (2018) yaptığı çalışmada, bazı katılımcı öğretmenlerin ev ödevlerini

öğrencilere ve ailelere eziyet veya güçlükle yapılan bir eylem olarak düşündüklerini gözlemlemekle birlikte öğretmenlerin genel anlamda ev ödevlerini pekiştirme, tekrar etme, araştırma, inceleme, derse hazırlık, hedefe ulaşma yolu, öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme, ders dışı etkinlikler gibi anlamlar yüklediklerini ifade etmektedir. Ayrıca Alpayar (2020) araştırmasında, ev ödevlerinin öğrencilere eğitsel katkılarının yanında öğretmen ve öğrencilerin araştırma becerilerini ve sorumluluk anlayışının güçlenmesine olanak sağladığına vurgu yapmıştır.

“Ev ödevlerinin anne babalar açısından temel amacı ne olmalıdır” temasına ait bulgular incelendiğinde bir alt temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Aile katılımı alt temasında; ailelerin çocuğunu tanıma, çocuğunu yönlendirme, çocuğundan haberdar olma, dersler hakkında bilgi sahibi olma, öğretmen ile iletişime geçme, öğretim sürecine dâhil olma, iş birliği yapma, gözlemler yaparak çocuğunu takip etme amaçlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Corno ve Xu (2004) yaptıkları çalışmada aileler ile öğretmenler arasındaki işbirliğini arttırmaya sebep olabilen ödevle ilişkin olarak öğrenciler üzerinde denetimi sıklaştırmanın önemine vurgu yapmışlardır. Cooper ve diğerleri (2006) çalışmalarında ailelerin çocuklarını ödevler konusunda destekleyerek onları övmelerinin ve takdir etmelerinin öğrencilerin başarılarına olumlu katkı sağladığına değinmişlerdir.

“Ev ödevlerinin ders kazanımlarına etkisi” temasına ait bulgular incelendiğinde ödevlerin öğrenciler üzerinde konuyu tekrar etmelerine, konuya hazırlık yapmalarına, ödev ile konuyu pekiştirdiklerine, okuduğunu anlamlarına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ödev yapma yoluyla, öğrencilerin akıcı okuma yaparak konuşma becerilerini geliştirdiklerine ve ön bilgilerinin harekete geçirdiğine olanak sağladığına değinmişlerdir. Büyüktokatlı (2009) çalışmasında, ev ödevini düzenli bir şekilde yapan öğrencilerin, ödevini yapmayan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını, çünkü ev ödevleri sınıfta öğretmen ile öğrenilen bilgilerin evde pekişmesine ve bu bilgilerin kalıcılığının sağlanmasına etki ettiğini vurgulamıştır. Araştırmaya paralel olarak Şentürk (2013) çalışmasında, yapılandırılmış ev ödevlerinin öğrencilerin yazma, yazma kurallarına uyma, daha erken okumaya geçme konularına katkısının olduğunu belirterek, ev ödevlerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde vazgeçilmez rolünün olduğunu vurgulamıştır. Özben (2006) araştırmasında, öğrencilere verilen ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ev ödevleri alarak çalışmaya katılan deney grubunun, ev ödevleri almayarak çalışmaya katılan kontrol grubuna göre akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (1989) araştırmasında, ev ödevleri verilen öğrenci grubunun yabancı dil eğitiminde kavrama ve bilgi notlarının ev ödevleri verilmeyerek çalışmaya katılan kontrol grubuna göre daha fazla olduğunu belirtmiştir.

“Ödev verilmemesinin sonuçları” temasına ait bulgular incelendiğinde, olumlu sonuçları noktasında öğrencilerin oyun ve dinlenmeye daha fazla vakit ayırabilecekleri, çocukların daha mutlu olacakları ve veli ile öğretmen çatışmalarının daha az olacağı sonucuna varılmıştır. Ev ödevi verilmemesinin olumsuz sonuçları konusunda ise, çocuklarda sorumluluk duygusunun gelişmeyeceği, tekrarların yapılamayacağı, konuların tam olarak anlaşılamayacağı, boş zamanın etkili şekilde değerlendirilemeyeceği, çocuklarda rahvet duygusunun oluşacağı, çocukların dersten kopmalarına imkân hazırlanacağı, öğretmenin kendini değerlendirme fırsatının azalacağı, velilerin öğretmene yönelik ilgisiz öğretmen suçlamalarının olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Zilkar (2015) çalışmasında, öğrenciler açısından ev ödevlerinin eğitim hayatları için vazgeçilemeyecek derecede önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Özer ve Öcal (2013) çalışmalarında, öğrenciler ev ödevlerinin kendileri için gerekli olduğunu ifade ederek ödevlerin okulda öğrenilenleri tekrar ederek pekiştirme, ders çalışma alışkanlığı kazandırma, kalıcılığı arttırma, dersi günü gününe tekrar etmede önemli rolünün olduğuna değinmişlerdir. Özer ve Öcal (2013) araştırmalarında, öğrencilerin ev ödevlerine yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını ve ev ödevlerinin öğrenme kapsamında öğrencilere katkısının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, düşünme becerilerine, kişilik gelişimlerine ve derse etkin katılımlarına olanak sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ödev konusunda karşılaştıkları problemlerin öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı ve kazanımlardan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Bu problemlere çözüm önerileri de öğretmenler tarafından getirilmektedir. Öğrencilere ev ödevleri verilmeli ancak ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veliler açısından olumsuz yönleri mutlaka dikkate alınarak gereken tedbirler alınmalıdır. Ev ödevi çalışmalarının amacına ulaşması için kontrol ve geri bildirim süreci önemlidir. Ev ödevlerinin kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin süreci başarılı bir şekilde tamamlamasını ve ödevde yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Ödevlerin kontrolünde öğretmenler, akran ve velilerden destek alarak etkin bir şekilde kontrolü sağlayabilir. Eğitimci ve öğretmenler yalnızca öğrencilerle değil, velilerle de iş birliği yaparak daha nitelikli sonuçlar alabilirler. Ev ödevlerinin öğrenciler üzerinde akademik ve kişilik gelişimlerine katkı yapacak nitelikte olması ve bu amaçlara hizmet eden ödevler tercih edilmesi önerilir. Amaca uygun ödev başarıyı beraberinde getireceğinden öğretmenler verdikleri ödevlerde öğrenciyi amaç ve hedefler konusunda bilgilendirmelidirler. Öğretmenler tarafından verilen ödevler öğrencilerin gelişim seviyesine uygun, ilgi çekici ve düşünmeye sevk eden nitelikleri taşımalıdır. Ev ödevi çalışmaları belirli bir plan ve program içinde öğrenciye verilebilir. Ödev konulu çalışmaların veli boyutunun incelenmesi adına velilerin de dahil olduğu çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerinin aşırıya kaçmayan, öğrenciyi sosyal çevre ve ailesinden ayırmayacak kadar ödevler vermeleri gerekir. Ödev üzerine araştırmacıların derinlemesine çalışma yapmaları önerilir.

Kaynakça

- Acar, E., Ersoy, E., Eser, N. ve Vural, A. R. (2015). İlkokul 2.sınıf matematik dersi kapsamında verilen ev ödevlerinin incelenmesi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30(2), 47-85.
- Aksu, D. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde ev ödevi: Hong Kong örneği. Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 2(4), 66-79.
- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20 (1), 42-60
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Baynazoğlu, L. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim Dergisi, 48(221), 51-71.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. (38. Baskı), İstanbul. Doğan Kitap.
- Büyüktokatlı, N. (2009). İlköğretimde Ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Calp, Ş. (2011). İlköğretimde ev ödevi: beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi 2,(2), 120-136
- Cooper, H. (2015). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents (3rd ed.)*. New York: Carrel Books.
- Corno, L., Xu, J.(2004). *Homework as the Job of Childhood*. Theory into Practice 43, (3), 227-233.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, M. (1989). İlkokul 5.sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak alıştırmaların öğrenci erişimine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duban, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri*, International Journal Of Education Technology and Scientific Researches, Issue: 1, pp. (55-67).
- Ersoy, A., Anagün, Ş. S. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri*. Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi , 3(1), 58-79.
- Genç, N. (2019). *İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Güneş, F. (2014). *Eğitimde ödev tartışmaları*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 1-25.
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim Matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- İlgar, Ş. (2005). *Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi*. HAYEF Journal of Education, 2(1), 119-134.
- Özer, B., Öcal, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(1).
- Özben, G. Burcu. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalyoncu, A. (2020). *İlkokul 4.sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi.
- Kapıkıran, Ş., Kıran, H. (1999). *Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 54-60.
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf <> Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik <> ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Birsen Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. and Valle, A. (2015) *Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement*. The Journal of Educational Research, 108(3), 204-216.
- Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Patton, M. Q. (1997). How to use qualitative methods in evaluation? Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Şahin, Ç. ve Altınay, Y. B. (2008). *İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: kavramsal bir analiz*. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 41-52.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turanlı, A. S. (2007). *Gerçek Bir ikilem: Ödev Vermek Ya Da Vermemek?* Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1, 136-154 Türkoğlu, A., İflazoğlu, A., Karakuş, M. (2007). *İlköğretimde ödev*. Morpa Yayıncılık.
- Varışoğlu, B.ve Şeref, İ. (2012). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(3), 158-173.
- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. V. (2018). Öğretmen öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 220(47), 201-224.
- Yılmaz, Ç. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Yolcu, S. (2007). İnternet ortamında hizmet veren ödev sitelerinin eğitim-öğretim açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yuladı, C. ve Doğan, S. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin ev ödevi performansını arttırmaya yönelik bir eylem araştırması*. Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, Journal of Arts Sciences, 12: 211-238
- Zilkar, E. (2015). *Sosyal açıdan dezavantajlı ilkokul öğrencilerinin ödev yapmaya karşı tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi, İstanbul.

13 Yaş Çocuk Çizimlerinin Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim Evreleri ile Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kani ÜLGER¹

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, kulger@gmail.com, ORCID 0000-0001-7435-175X.

Gönderilme Tarihi: 21.04.2022 Kabul Tarihi: 28.06.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1107252

Öz

Çocukların sanatsal etkinliklerini gelişim dönemlerine göre değerlendirmek önemlidir ancak, gelişim sürecinin tek yönü olmadığı için sanatsal gelişim kadar bilişsel gelişimi de izlemek gerekir. Dolayısıyla, Viktor Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ile Jean Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri dikkate alınarak, öğrencilerin gelişimlerini izlemek mümkündür. 13 yaş civarı Lowenfeld'e göre kritik bir evre olduğu için, öğrencilerin hem sanatsal hem de bilişsel gelişimlerini izleyerek onları desteklemek önemlidir. Bu araştırmanın amacı, 13 yaş çocuk çizimlerinin Lowenfeld ve Piaget'in ilgili gelişim evrelerini dikkate alarak, sanatsal ve bilişsel gelişimlerini belirlemektir. Bu amaçla, araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören 13 yaş seviyesi öğrencilerin yaptığı 61 adet resim incelenmiştir. Nitel yöntemde yapılan bu araştırma, doküman analiz tekniğinde "görsel analiz" türünde gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz, içerik analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi ve t-test tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sanatsal ve bilişsel gelişimleri, içinde buldukları evreyi ağırlıkla yansıtmakla birlikte, dönemsel geçiş açısından bir önceki gelişim evre özelliklerini de içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sanatsal gelişiminin bilişsel gelişimlerinden daha hızlı ilerlediği bulunmuştur. 13 yaş öğrencilerin çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim öğeleri ile bilişsel gelişim öğeleri arasında bulunan anlamlı ilişkiye bağlı olarak, bu yaşlarda gözlemlenen sanatsal gelişimin, çocuklardaki bilişsel gelişimin de anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin ise, bu yaş çocukların sanat ve biliş gelişiminde önemli bir rolü olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitimcilerin 13 yaş öğrenci çizimlerini değerlendirirken, dönem özelliklerini dikkate alması ancak bu özellikleri kesin, değişmez bir çerçeve içinde görmemeleri önerilmiştir. Buna ek olarak, sanatsal gelişimin bilişsel gelişimi desteklediği için, bütünsel gelişim adına, sanatsal etkinliklere öğretim programlarında daha çok yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Viktor Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri, Sanatsal gelişim, Bilişsel gelişim, Sanatsal etkinlikler

* Bu çalışmada incelenen çizimler, araştırmacının daha önce yayımlanmamış "Ankara ili merkez ilçe ilköğretim okulları 7. Sınıf kız ve erkek öğrencilerin resim yapma becerileri ile matematik problemi çözmeye becerileri arasındaki ilişki" isimli yüksek lisans tezinden alınmıştır.

The investigation of 13 Years Old Students' Drawings According to Lowenfeld's Artistic Developmental Stages and Piaget's Cognitive Development Theory

Abstract

It is important to assess children drawings according to stages of development but there is not one aspect of the development. Therefore, cognitive development of children should be followed as much as stages of artistic development. Accordingly, it is possible to follow students' development considering the Lowenfeld's stages of artistic development and Piaget's theory of cognitive development. According to Lowenfeld, 13 years old is critical era, therefore, it is very crucial to support 13 years old students' development by following their artistic and cognitive development. The purpose of this study to determine the artistic and cognitive development of students 13 years old by considering their drawings in terms of the Lowenfeld's stages of artistic development and Piaget's theory of cognitive development. With this aim, 61 students' drawings were investigated in accordance with the Lowenfeld's stages of artistic development and Piaget's theory of cognitive development. The method of this study was qualitative method. The document analysis was applied through visual analysis. The data collected by the visual analysis was analyzed by content analysis, correlation analysis, regression analysis and t-test technique. Consequently, this study found that students possess artistic and cognitive development features in their current stage in terms of 13 years old predominantly with together some features of previous development era regarding the passing process from one to the other one stage. In addition, it was found that artistic development had advance more than cognitive development. Also, it was found that the cognitive development of students was predicted by the artistic development as based on meaningful correlation between artistic development and cognitive development. The other result was that gender differences have not important role in development process of both artistic and cognitive development. Considering the results of this study, regarding the assessment of students' drawings, it can be suggested that art educators pay attention to students' current development stage with together the previous stage by avoiding certain rules. In addition to that, the art activities can be suggested to place in lessons and educational programs more than the previous ones for holistic development of children due to the artistic development supports the cognitive development of students.

Keywords: *Lowenfeld's stages of artistic development, Piaget's theory of cognitive development, artistic development, cognitive development, art activities*

Giriş

Bireyin çocukluk döneminde kâğıt üzerine çizip, boyayarak resim yapma etkinliğiyle tanışması, onun okur-yazarlığın ilk aşamasından önce gerçekleşir. Bu nedenle, Ayaydın'ın da (2011, 312) belirttiği gibi, çocukların ilk deneyimledikleri sanatlardan biri resim sanatıdır. Kehnemuyi'ye (2004, 18) göre, her çocuğun çiziminde kendine has bir anlatım biçimi vardır ve her çocuk gelişim sürecinde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma gibi sanatsal etkinliklere karşı ilgilidir. Bununla birlikte, sanatsal etkinlikler açısından çizme, boyama, yırtma, inşa etme gibi bazı sanatsal etkinlikleri gerçekleştirebilmek için belli bir fizyolojik gelişim gereklidir (Artut, 2004, 6). Bu durum, çocukların gelişim dönemlerine ilişkin özelliklerin farkında olarak, onların sağlıklı gelişimleri açısından izlenmesinin (Şener, 2018, 33) önemine işaret eder. Dolayısıyla, çocuğun gelişim evrelerinde yaptığı resimler bu bağlamda bize bilgi verir (Samurçay, 2006, aktaran: Şener, 2018, 31-32). Bu nedenle, çocukların çizimlerine giderek artan oranda bir ilgi söz konusu (Başay ve Güngör Aytar, 2019, 51) olmakla birlikte, onların sanatsal gelişimi kadar bilişsel gelişimlerini de izlememiz önemlidir. Zira gelişim sürecinin tek yönü yoktur, birçok yönü bulunmaktadır dolayısıyla, çocuğun bilişsel gelişimi de önemli gelişme yönlerinden birini oluşturmaktadır. Bu durum dikkate alınarak, çocukların hem sanatsal hem de bilişsel gelişimlerini eşleştirerek izlemenin önemli olduğu ileri sürülebilir. Nitekim Buyurgan ve Buyurgan'ın (2012) bildirdiğine göre, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ile Viktor Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri kuramının eşleştirilmesi sonucunda, Tablo 1'deki (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 60) gibi bir izlek elde edilmiştir.

Tablo 1

Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim Evreleri ile Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı Eşleştirilerek Hazırlanmış, Çocuk Çizimlerinde Temel Alınan Öğeler Açısından Şemanın, Rengin ve Uzamın Kullanılışı

	Şema	Renk	Uzam
Karalama Dönemi 2-4 yaş (Devim-Duyusal)	Denetimli-denetimsiz kimileri isimlendirilmiş çizgiler; el ve göz uyumu çabaları, tekrarlar	Duygusal, isteğe bağlı renk anlayışı	Her yer
Şema Öncesi Dönem 4-7 yaş Benmerkezci (İşlem öncesi)	Kaba formlar, düşsel öykülerin çizimi, benmerkezci, altı yaşında daha sosyal, dil kazanılmış; yavaş ve somut düşünme	Sevdikleri renkler	Yüzen şekiller

Şematik Dönem 7-9 yaş (Somut işlem)	Kaba formlar, düşsel öykülerin çizimi, somut nesnelere ve olaylarla mantıksal işlem; örneğin, seri yapma, ölçülere göre düzenleme, sınıflandırma, durumu koruma, başkalarının görüşlerine inanma	Eşyaya bağlı renk; bilinen renkler	Taban çizgisi, maskeleme, karışık boyutlandırma ve boşlukta saydamlık
Gerçekliğin Doğuşu. 9-12 yaş (Çete çağı)	Kimi hareketler görülür, roller (kız-erkek) belirlenir, giysiler farklılaşır, cinsiyetlere dikkat edilir, sevgi ya da nefret resimleri ve eski şemaların tekrarı	Gerçekçi kimi gölgelermeler, karışık renkler	Çok yönlü taban çizgisi, ilkel görünümlü perspektif sorunu hala var
Gerçekçilik 13-21 yaş (Ergenlik)	Hareket, üç boyutlu biçimler ve soyutlama	Dışavurumcu renk ile gerçekçi renk anlayışı	Çok yönlü görüş

Viktor Lowenfeld 1947 yılında ortaya attığı “Sanatsal Gelişim Evreleri” kuramı ile dikkatleri üzerine çekmiştir (Yavuzer, 1998, aktaran Kutluer, 2015, 405). Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri, çocuk çizimlerini açıklayabilmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Bayrakdar'ın (t.y.,3) belirttiği gibi, ilgili evreler günümüzde de en çok kabul gören yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim Evreleri kuramına göre çocuğun çizgisel gelişim aşamaları şöyledir:

2-4 Yaş: Karalama Evresi,

4-7 Yaş: Şema Öncesi Evre,

7-9 Yaş: Şematik Evre,

9-11 Yaş: Ergenlik Öncesi Evre,

11-13 Yaş: Mantık Çağı (Lowenfeld ve Brittain, 1964, aktaran; Kutluer, 2015, 405) ve 13 Yaş ötesi; Ergenlik krizi (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 43).

Çocuğun sanatsal gelişim evreleri, Avusturyalı sanat eğitimcisi Victor Lowenfeld'in sanat yoluyla bireyin kendisini ifade etmesinin, sağlıklı bir duygusal gelişim açısından önemli olduğu temeline dayanır (Bayrakdar, t.y., 3). Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ise, çocuğun ergenlik dönemine kadar evreler halinde bilişsel gelişimini, çocukların çizimlerindeki “şema” ögesi merkezinde ele almıştır. Bu bağlamda Piaget, bireyin bilişsel gelişim süreci açısından şema olarak nitelendirdiği yapıları önemsemıştır. Şema; bireyin nesnelere anlamak ve anlamlandırmak için geliştirdiği

bir bilişsel yapı, yeni edinilen bilgilerin yerleşeceği bir çerçevedir. Dolayısıyla, bireyin deneyim ve yaşantılar sonucu bu şemalar gelişir ve yeni şemalar oluşur (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012, aktaran Kayacı, 2019). Piaget'e göre bebekler, şemaları uyarlayıp organize ederek bir gelişme kaydederler ve bu gelişme onları belli bir aşamaya götürür. Bu nedenle her bir aşama bir önceki aşamadan kaynaklanır ve her aşamada önceki aşamalarda gelişen zihinsel yapılar birleştirilir (Bayhan ve Artan, 2007, aktaran Kol, 2011, 3). Piaget'e göre, bilişsel gelişim bundan dolayı evrelere ayrılabilir ve normal koşullar altında bireyin zihinsel etkinlikleri söz konusu evrelerin elverdiği ölçüde gelişir. Bu nedenle birey öncelikle, somut kavramlar yoluyla diğer evrelere doğru giderek imgeler, semboller aracılığıyla yani soyut kavramlar, soyutlamalar yoluyla anlama/yorumlama ve öğrenme eylemlerini gerçekleştirir (*Piaget Teorisi*, 2020). Dolayısıyla, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, çocuk resimlerinde bilişsel gelişiminin bir sonucu olarak, yaş ile birlikte artarak gelişen, somuttan soyuta doğru "şema" merkezinde bir yapı ortaya çıkması beklenir. Bu durumun sanatsal gelişim açısından da benzer olduğu söylenebilir. Zira sanatsal gelişim evreleri incelendiğinde, çocukların yaptıkları resimlerde "renk" ve "uzam" öğeleri çerçevesinde yaşla birlikte artan bir gelişme olduğu görülür. Böylece, çocuğun sanatsal gelişimi ile bilişsel gelişiminin birbirinden bağımsız olmadığı ileri sürülebilir. Buna göre, çocuğun gelişim sürecinde hem sanatsal hem de bilişsel açıdan, şema, renk ve uzamın önemli öğeler olduğu dolayısıyla, bu öğelerdeki gelişimlerin izlenmesinin gerekli olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, Tablo 1'deki izlekte yer alan öğelerin çocuk çizimleri bakımından şema, renk ve uzamın kullanılışı temelinde sınıflandırılmış olması anlamlıdır. Bu bağlamda, çocuk resimlerinde görülen önemli gelişimsel öğeler olarak renk, uzam ve şemanın kapsamlarına bakmakta yarar var.

Renk: Yerel gerçek renk, duygusal renk, gölgeleme ve örüntü gibi içerikler.

Uzam: Taban çizgisi, ufuk çizgisi, perspektif, ölçü, oran, hava perspektifi, ön plan, orta plan, arka plan, tek nokta, iki nokta perspektif, kuş bakışı, yakınlaştırma gibi içerikler.

Şema: Gerçek bir nesneye bir ölçüde benzetilerek yapılan çizimler (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 66).

Tablo 1'e göre, çocuğun sanatsal gelişimi açısından, yedi-dokuz yaş aralığında çocuk resimlerinde uzam olarak "taban çizgisi" özelliği görülebilir bir olgudur. Bu durum, beş bin çocuk resmini inceleyen bir araştırmada ortaya konulmuştur: 3 yaşındaki çocukların % 1'inde taban çizgisine rastlanırken, bu oranın 8 yaş çocuklarında %96'ya ulaştığı gözlemlenmiştir (Bayrakdar, t.y. , 7). Bu sonuç, çocuk çizimlerinde gözlemlenen özelliklerde yaş ile birlikte gerçekleşen artışa dikkat çekmesi açısından

kayda değerdir. Yine Tablo 1'de yedi-dokuz yaş aralığında çocuk resimlerinde “karışık boyutlandırma” özelliği, Bayrakdar'ın (t.y.,7) belirttiğine göre, 8 yaş ve üzerindeki çocukların çizimlerinde nesnelere arasındaki ilişkilerde derinliği vermeye çalışarak resim yapmalarından dolayı, Lowenfeld'in sanatsal gelişim evrelerinden diğer bir özelliği yansıtması açısından önemlidir. Bayrakdar (t.y.,7), 8 yaş ve üzerindeki çocukların kendilerine özgü bir bakış açısına sahip olmalarından ötürü, nesnelere arasındaki oranlar ve bağlantıların da bu görüş açısına göre şekillendiğini belirtmektedir. Belirtilen yaş seviyesi açısından Tablo 1'i incelediğimizde, Piaget'in bilişsel gelişim kuramı yönünden şema ögesi merkezinde *kaba form* adlandırmasına denk geldiğini görüyoruz. *Kaba form* adlı ilgili şema, çocuğun nesnelere arasındaki ilişkileri algılama noktasında, resimde uzam açısından derinlik verebilme çabası olarak açıklanabilir. Bayrakdar (t.y.,7-8), ulaşılan bulgulara dayanarak, 8 yaş çocuğun ilerleyen yaşlarda daha dikkatli bir gözlemlerle daha gerçekçi çizimler yapabileceğini belirtmektedir. Nitekim bu durumu destekler biçimde, 9-11 yaş aralığına gelince daha ileri bir dönem olarak, çocuk resimlerinde Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri açısından “perspektif sorunu” tespit edilmesine rağmen, çocuğun çizimlerinde derinlik algısına kayıtsız kalmadığı ve renk ögesinde de yapılan resimlerde gerçekçi kimi renklendirmelerin gözlemlenebileceği anlaşılmaktadır (Tablo 1). Diğer yandan, Buyurgan ve Buyurgan (2012, 55), 9-11 yaş arası ergenlik öncesi evrede çocukların çizimlerinde kız-erkek ayrımının gözlemlenmeye başladığını, Piaget'in çete çağı olarak isimlendirdiği bu dönemdeki çizimlerde renk karışımları ve hareket görüldüğünü ancak, henüz perspektif sorununun tam olarak çözülmediğini bildirmektedir. Dolayısıyla, her bir gelişim evresinin bazı gelişimsel sorunlar içermesine rağmen bir önceki evreye göre daha ileri bir aşamayı işaret ettiği söylenebilir. Bu durum, çocuklarda sanatsal ve bilişsel gelişimin yaş ile birlikte artan biçimde sürekli ve doğrusal olduğunu göstermektedir.

Yine Tablo 1'e baktığımızda, 9-12 yaş aralığında, çocuk çizimlerinde bir önceki evrede görülen *kaba formlar* gibi eski şemaların tekrarlanabileceği anlaşılmaktadır. Ancak, daha ileri bir yaş aşaması olduğu için, çizimlerde gözlemlenen bu *kaba formlar* arasında derinlik algısının, görünür dünyayı yansıtmaya açısından bir önceki evre olan 7-9 yaş aralığına kıyasla daha belirgin olabileceğini öngörebiliriz. Zira Lowenfeld'e göre, 11-13 yaş aralığında mantık çağı evresinde çocuk çizimlerinde bir önceki yaş (9-11 yaş) aralığındaki kimi bazı özellikler görülebileceği gibi, renk açısından daha gerçekçi, uzam açısından da çok yönlü bir bakış açısı geliştirilebileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, bu özellikler sayesinde 13 yaş seviyesinde çocuk yaptığı resimde renk ögesinde daha gerçekçi bir gözlem yapabilmekte ve uzam açısından da derinliği yansıtmada daha yetkin bir konuma gelebilmektedir.

Piaget'e göre, 13 yaş ve ötesinde çocuk çizimlerinde eski şemaların yanında “üç boyutlu biçimler” olarak görülen yeni şemalara rastlamamız mümkündür (Tablo 1).

Lowenfeld bu durumu, 11-13 yaş (Mantık çağı) aralığındaki çocukların doğal çevreden haberdar oldukları için, çevresinde gördüğü nesnelere oranlarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerine yansıtmaya çalışmasından dolayı, yaptıkları çizimlerde “gerçeği yansıtmaya” özelliğinin görülebileceği noktasında açıklamaktadır. Söz konusu yaş aralığında çocuk çizimlerinde görülen *perspektif* sorunlarına rağmen, uzam açısından çizimlerde ön-arka plan fikri gelişir ve nesnelere anlamlı bir şekilde düzenleme, kompozisyon çabası gözlemlenir (Bayrakdar, t.y. 9). Bu durum, Lowenfeld’in sanatsal gelişim evreleri açısından, Tablo 1’de “gerçekçi gölgelemeler” (9-11 yaş, Ergenlik Öncesi Evre) ve “gerçekçi renk anlayışı” (11-13 yaş) ile “çok yönlü taban çizgisi” (9-11 yaş) ve “çok yönlü görüş” (11-13 yaş) özellikleriyle açıklanabilir.

11-13 yaş arası mantık döneminde çocuk, zekâ ve mantığının yardımı ile bazı güçlükleri çözebilme yeteneğine sahip olabilmektedir (Kehnemuyi, 2004, 31). Dolayısıyla bu dönemde çocuk çizimlerinde renk, ışık-gölge ve perspektife verilen önem öne çıkar (Kehnemuyi, 2004, 32) ve çizimlerde oran-orantı gözlemlenebilir, ufuk çizgisi fark edilir hale gelir. Çizimlerde yakın ve uzak renklerin değişiminde (görsel) ve duyguya bağlanan (öznel) renkler de görülebilir (Kehnemuyi, 2004, 34). *Mantık çağı* 11-13 yaş aralığında çocuk çizimlerinde gerçeği yansıtmaya isteği baskın olduğu için biçimsel sorunların çözümü kritik hale gelmekte (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 56), *soyutlama* ve çok yönlü görüş önem kazanmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 58). Bu nedenle, 11-13 yaş arası mantık döneminde çocukların çizimlerinde “hava perspektifi” olarak adlandırılan yakın ve uzak plan renklerin değişimleri ilk kez bu evrede görülmeye başlanır.

Diğer taraftan, ergenlik öncesi evreden mantık çağına doğru yani, 9 yaşından 12 yaşına dek süreçte, çocuk çizimlerinde betimlenen dünyanın gerçekliğine bağlı olarak, renk kavramı gittikçe gelişir ve renkler çizimlerde anlam ve amaçlarına uygun şekilde yer almaya başlar (Ertuğ, t.y., 10). 9-12 yaş arasında çocuk çizimlerinde nesne-biçim açısından henüz üçüncü boyutu oluşturma becerisi tam gelişmemiştir (Gürtuna, 2003, aktaran Ertuğ, t.y., 10). Bundan dolayı, çizimlerde perspektif sorunu halen vardır ancak, çizim-resimlerde yakında olan nesne ya da figür büyük, uzakta olan ise daha küçük çizilerek perspektif farkındalık da gözlemlenir (Ertuğ, t.y., 10). “Görünürde doğalcılık” dönemi olarak da sınıflandırılan 12-14 yaş aralığında ise çocuk, çizim-resimlerinde her türlü ayrıntı ve hareketi çok rahatlıkla yansıtabilir bir aşamaya gelir. Örneğin, çizimlerdeki figürlerin giysi kıvrımları daha belirgindir. 12 yaşından 14 yaşına kadar ki bu dönemde yapılan çizim-resimlerde kullanılan renkler, gerçek dünyadaki bilinen haliyle yer alır ve perspektife uygun olarak yansıtılabilir. Dolayısıyla bu çağda çocuk, çizim-resimlerinde ışık, gölge ve rengi mekânı belirtme aracı olarak kullanma bilinç ve bilgisine sahiptir (Ertuğ, t.y., 11) diyebiliriz.

Mantık çağında (11-13 Yaş) çocuk için resim yapma etkinliğinde önemli olan doğruyu çizmektir. Bu nedenle, 11-13 yaş aralığında çocukların yaptıkları çizim-resimlerde “detayın” önem kazandığı, olayların sebep-sonuç ilişkisi içinde düşünülme-ye başladığı gözlemlenir. Çocuklar bu çağda daha meraklı ve gözlemci olmalarından dolayı, yaptıkları çizim-resimlerde büyük değişimler belirtmeye başlar. Bu yaşa kadar yapılan resimlerde görülen “erkek kıyafeti” ve “kadın kıyafeti” kalıplarının yerini daha gerçekçi çizimlere bırakır. Bundan böyle, çizimlerde yer alan kıyafetlerdeki kırışıklıklar, nesnelere ışık-gölge değerleri keşfedilmiş ve bunlar resimlere yansıtılmaya başlanmıştır. Bu evrenin sonlarına doğru, harekete göre değişen kıyafet parçaları bile gözlemlenir (örneğin; koşan figürün gömleği hareketin doğasına uygun çizgilerle gölgelendirilir). Ayrıca, insan figüründeki eklem gibi uzuvlar da farklı açılardan çizilme çabası görülür (Lowenfeld ve Brittain, 1964, aktaran Kutluer, 2015, 407). 9-12 yaşları arasında ergenlik öncesi dönemde somut yaklaşımların ağır bastığı bir evre olduğu için, çocuklar çizdikleri nesne ya da figürlerin boyutlarına, oranlarına, renklerine, perspektife ve cins ayırımına dikkat ederek, gerçeğe en uygun olabildiği biçimde, resimlerine yansıtmaya özen gösterirler (Gürtuna, 2003, aktaran Ertuğ, t.y., 10).

Lowenfeld'in çizgisel gelişim teorisini, sosyo-ekonomik düzey, ırk, kültür gibi değişkenleri dikkate almadan çocuk resimlerini inceleyen araştırmalara göre, her çocuk yukarıda sözü edilen tüm bu evrelerden geçer ve hiçbir evre atlanamaz (Kutluer, 2015, 408). Yapılan araştırmalar, çocuk çizim-resimlerinin evrensel olduğunu ve dünyanın her yerinde aynı sistematik gelişimi izlediğini göstermiştir. Çocukların çizimlerini inceleyen araştırmacıların 19. Yüzyıldan 20. Yüzyılın başlarına kadar çocuk çizim-resimlerinde sanatsal gelişime dair yaptıkları gözlemler sözü edilen dönemlerin varlığını kanıtlamıştır (Ölçer, 2019, 223). Lowenfeld öne sürdüğü sanatsal gelişimleri evreler olarak ortaya koyarken, bu evreleri çocukların evrensel doğal gelişim sürecinde kesin bir çerçeve olarak görmekten öte, çoğu kez birbiriyle geçişlik bağlamında örtüşeceğini belirtmiştir (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, aktaran Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 26). Bununla birlikte Lowenfeld, 13 yaş civarı evreyi *ergenlik krizi* olarak ifade eder (Lowenfeld ve Brittain, 1964, aktaran Kutluer, 2015, 407) ve bu döneme ayrı bir dikkat çeker. Ergenlik krizi olarak adlandırılan 13 yaş seviyesi, her bireyde farklı şiddette ortaya çıkabilir ama sonuçta herkes bu evreden geçer. Çocuğun sağlıklı gelişiminin sağlanabilmesi için bu evre kritik önemdedir (aktaran Kutluer, 2015, 407). Bu nedenle, 13 yaş civarı çocuk çizim-resimlerini Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ile Piaget'in bilişsel gelişim evre özelliklerinin eşleştirilerek verildiği Tablo 1'i dikkate alarak incelemek, bu kritik evrede çocukların hem sanatsal hem de bilişsel gelişimlerini izleyerek, eğitim yönünden onları desteklemek açısından önemlidir. Bu noktada, öğrencilerin çizimlerini daha sağlıklı değerlendirebilmek için, nesnel bir dizge sunan Tablo 1'i dikkate almak yararlı olabilir. Buna göre, Tablo 1'de Piaget'in

bilişsel gelişim evreleri kuramı uyarınca çocuk çizimlerinin “şema” ögesine bağlı olarak açıklanması ile Lowenfeld’in sanatsal gelişim açısından *renk* ve *uzam* ögelerini temel aldığı kuram ile ele alınması, öğrencilerin gelişimlerini izlemede oldukça işe yarar sonuçlar verebilir. Tablo 1’i dikkate alarak, çocuk çizimlerinde öne çıkan öğeler olarak şema, *renk* ve *uzam* açısından, çocuğun sanatsal ve bilişsel gelişimi bütüncül bir bakışla incelenebilir ve bunun eğitime yansımaları gelişim açısından yol gösterici olabilir. Bu yolla, çocuğun ve öğrencinin hem sanatsal hem de bilişsel gelişimi, yaptıkları çizimler açısından şema, *renk* ve *uzam* ögeleri çerçevesinde, yaş aralığı göz önünde bulundurularak izlenmesi ve gelişim düzeyinin belirlenmesi mümkündür. Dolayısıyla, kritik yaş olan 13 yaş civarında (mantık çağı - ergenlik krizi - gerçekçilik dönemi) çocuğun hem sanatsal hem de bilişsel gelişimi açısından nasıl bir düzeyde olduğu, Tablo 1’deki izlek temel alınarak belirlenebileceği ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın amacı, 13 yaş öğrencilerin çizimlerini sanatsal ve bilişsel gelişim açısından Lowenfeld’in sanatsal gelişim evreleri kuramı ile Piaget’in bilişsel gelişim kuramının bütüncül bir bakışla eşleştirilmesine dayalı olarak inceleyerek, bu yaş çocukların içinde buldukları evre özelliklerini ne oranda yansıttıklarını belirlemektir. Bu amaçla, 13 yaş öğrencilerin yaptığı 61 adet çizim-resim, çocukların içinde buldukları evre ve bir önceki evre açısından incelenmiştir. Diğer yandan, bu yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal ve bilişsel ögelerin ilgili evre açısından sanatsal ve bilişsel gelişim arasında ne türden bir ilişki içinde olduğu da araştırılmıştır. Ayrıca, söz konusu 13 yaş kritik dönemi daha iyi anlayabilmek için, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sanatsal ve bilişsel gelişimleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Buna göre, bu çalışmanın araştırma soruları şöyle düzenlenmiştir:

Birinci araştırma sorusu: “13 yaş çocukların çizimleri sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim açısından içinde buldukları gerçekçilik dönem özelliklerini ne oranda yansıtmaktadır?”

İkinci araştırma sorusu: “13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişim arasında nasıl bir ilişki vardır?”

Üçüncü araştırma sorusu: “13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişim açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?”

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminde doküman analizin bir alt başlığı olan “Görsel analiz” türünde gerçekleştirilmiştir. Görsel analiz, resimdeki sembollerin,

işaretlerin, şeklin neyi ifade ettiği ve ne gibi bir değer taşıdığı saptanarak, verilerin açıklanması biçiminde gelişir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 83-84).

Çalışma Grubu

Araştırma evrenine ulaşabilmenin kolay olmadığı durumlarda araştırmacı ilgili evrenden örnekleme yansıttığı düşünülen bir çalışma grubu belirleyerek, nitel bir araştırma için yeterli bir veri kaynağı oluşturabilir (Baltacı, 2018, 235). Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkez ilçeleri devlet okullarında öğrenim gören ilköğretim 7.sınıf öğrencileri oluşturur. Ankara Yenimahalle, Çankaya ve Mamak merkez ilçeleri devlet okullarında ilköğretim 7.sınıfta öğrenim gören, 13 yaş civarı 61 öğrencinin yaptığı resimler bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırmaya konu olan bu resimler, yazarın yüksek lisans tez kapsamında, ilköğretim 7.sınıfa devam eden öğrencilerin, “yaşamak istediğiniz çevreyi resimleyin” konu başlığıyla yaptıkları resimlerden gelişigüzel seçilen 61 adet resimdir.

Verilerin Analizi

Görsel analiz kapsamında, ilgili çizim-resimlerdeki verileri belirlemek için, sanat eleştirisinde kullanılan “betimleme” aşamasından yararlanılmıştır. Betimsel analizde “Bu resimde ne görüyorum?” sorusu ile başlamak önemlidir (Barrett, 2012, 118). Bu yolla, eserde gözlemlenen görsel ve duyuşsal nesnelere bir listesi yapılır (Boydaş, 2004, 44). Betimsel analizde elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2004, aktaran Şener, 2018, 34). Bu araştırmanın örneklemini oluşturan resimler Tablo 1’de verilen Lowenfeld’in çizgisel gelişim evreleri ile Piaget’in bilişsel gelişim evreleri çerçevesinde “gruplaşma-gerçekçilik” dönemi ve “doğalcılık-mantık” dönem özelliklerini içeren kriterlere göre oluşturulan temalar dikkate alınarak, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu temalar açısından, ilgili çizim-resimler içerik analizine tabi tutularak, frekans (f) değerleri ve yüzde (%) dağılımları açısından sayısallaştırılmıştır (Tablo 2). İlgili temalar noktasında incelenen resimlerde, araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından yapılan gözlem sonuçları karşılaştırılarak, iki gözlem sonuçları arasındaki uyuma bakılmıştır. Buna göre, kodlayıcılar uyum yüzdesi: %72 ile %95 arasında olduğu görülmüş ve güvenirliliğin sağlandığına karar verilmiştir (Ölçer, 2019, 230). İçerik analizinde kullanılan *frekans*; bir değer için ilgili dokümanda gözlenme sıklığını gösterir (Tavşancıl, t.y.). Dolayısıyla, içerik analizi ile incelenen resimler R1, R2, R3... Biçiminde adlandırılarak, Tablo 1’deki kriterlere göre her bir çizim-resim, belirlenen temalar çerçevesinde kodlanıp incelenmiş, belirlenen gözlenme sıklıkları *frekans* ve *yüzde-oran* değerleri ile Tablo 2’de verilmiştir.

Bu çalışmada ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak için, iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye yararlanılan korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Anlamli bulunan korelasyon sonuçları regresyon analiziyle incelenmiştir. *Basit Regresyon Analizi*, ilişkili iki değişkenden birini bağımlı değişken, diğerini ise bağımsız değişken olarak alıp, analizinin yapılması sonucunda var olan ilişkinin açıklanması biçiminde tanımlanabilir. Değişkenler arasındaki korelasyon doğrusal ise, bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladıklarını gösteren determinasyon katsayısı belirlenerek, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamli bir biçimde yordayıp-yordamadığı ölçülebilmektedir (Büyüköztürk, 2014, 91).

Üçüncü araştırma sorusunun cevabına ilişkin, 13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişim özellikleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamli bir fark olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örneklem t-testi tekniği kullanılmıştır. T-test teknik analizi gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamli olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2014, 39). Tüm bu analiz tekniklerinden elde edilen bulgular araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla yorumlanmıştır. Bu araştırma, TR Dizin etik ilkeleri akış şemasına göre anket, demografik veri toplama, kullanıcı deneyimi ölçme gibi bir çalışma içeriğine sahip olmadığı için, etik kurul onayı kapsamında değildir.

Bulgular

13 yaş seviyesi öğrencilerin yaptıkları resimlerin, Lowenfeld'in sanatsal gelişim ile Piaget'in bilişsel gelişim evreleri açısından, Tablo 1'e göre oluşturulan temalar kapsamında incelenen içerik analiz sonuçları, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim ve Piaget'in Bilişsel Gelişim Evrelerine Göre Çocuk Çizim-Resimlerindeki Renk, Uzam ile Şema Öğeleri Açısından İçerik Analizi

Resimler Temalar		Ergenlik Öncesi Evre/Gruplaşma/ Gerçekliğin Doğuşu, 9-11-12 Yaş				Mantık Çağı/ Ergenlik krizi/Gerçekçilik Dönemi, 13-Yaş ve ötesi					
		Renk		Uzam		Şema	Renk		Uzam	Şema	
		Gerçekçi kimi gölgelemeler	Karışık renkler	Çok yönlü Taban çizgisi	İlkel görünümlü Perspektif Sorunu	Kaba formlar gibi eski şemalar	Dışavurumcu renk ile Gerçekçi renk anlayışı		Çok yönlü görüş	Üç boyutlu biçimler, Soyutlama	
						G	D	H		S	
R ₁ (K)	-	-	√	√	√	√	-	√	√	-	
R ₂ (E)	√	-	√	√	√	√	-	√	√	-	
R ₃ (K)	-	-	√	-	√	√	-	-	-	-	
R ₄ (K)	-	-	-	-	√	-	√	-	-	√	
R ₅ (E)	-	-	√	√	√	-	√	-	√	-	
R ₆ (E)	-	√	√	√	√	√	-	√	-	-	
R ₇ (E)	-	-	√	√	√	√	√	√	√	-	
R ₈ (K)	-	-	√	√	√	√	-	√	√	-	
R ₉ (K)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	-	
R ₁₀ (K)	-	√	√	-	√	-	√	-	-	-	
R ₁₁ (K)	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	
R ₁₂ (K)	√	-	√	√	√	√	-	√	√	-	
R ₁₃ (K)	-	√	√	-	√	-	√	-	-	√	
R ₁₄ (K)	-	-	-	-	√	-	√	-	-	√	
R ₁₅ (E)	-	-	-	-	√	√	-	-	√	-	
R ₁₆ (K)	-	-	√	√	√	√	-	√	-	-	
R ₁₇ (E)	-	-	√	-	√	-	√	-	-	√	
R ₁₈ (E)	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	
R ₁₉ (K)	-	√	√	-	√	√	-	√	√	-	
R ₂₀ (E)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	-	
R ₂₁ (K)	√	√	√	√	√	√	-	√	√	-	
R ₂₂ (K)	-	√	-	-	√	√	√	√	√	√	
R ₂₃ (K)	√	-	-	-	√	√	-	-	-	-	
R ₂₄ (E)	-	-	√	-	√	√	√	√	-	√	

R ₂₅ (K)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	-
R ₂₆ (K)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	-
R ₂₇ (K)	-	-	-	-	√	√	√	-	-	-
R ₂₈ (K)	√	√	√	√	√	√	-	√	√	-
R ₂₉ (K)	-	-	√	√	√	√	-	√	-	-
R ₃₀ (E)	-	-	-	-	√	√	√	-	-	√
R ₃₁ (E)	√	√	-	-	√	-	√	-	-	-
R ₃₂ (E)	√	-	√	-	√	√	-	√	√	-
R ₃₃ (K)	√	√	√	-	√	√	√	√	√	-
R ₃₄ (K)	√	-	-	-	√	√	-	-	-	-
R ₃₅ (K)	-	-	-	-	√	√	√	√	√	-
R ₃₆ (K)	√	√	√	√	√	√	-	√	√	-
R ₃₇ (K)	√	-	√	-	√	√	-	√	√	-
R ₃₈ (K)	-	-	-	-	-	-	√	-	-	√
R ₃₉ (E)	-	-	-	-	√	√	-	√	√	-
R ₄₀ (K)	√	-	√	√	√	-	√	√	√	√
R ₄₁ (K)	-	-	-	-	√	-	√	-	√	√
R ₄₂ (E)	-	-	√	√	√	√	√	√	√	-
R ₄₃ (K)	-	-	-	-	-	√	√	-	-	-
R ₄₄ (K)	-	-	-	-	√	√	√	-	-	√
R ₄₅ (K)	-	√	√	-	√	√	√	-	√	-
R ₄₆ (K)	√	-	√	-	√	√	√	-	-	-
R ₄₇ (K)	-	-	√	√	√	√	√	√	√	-
R ₄₈ (E)	-	-	√	√	√	√	√	-	√	-
R ₄₉ (K)	-	-	-	-	√	√	√	-	-	√
R ₅₀ (K)	-	-	√	-	√	-	√	-	-	√
R ₅₁ (K)	-	-	√	-	√	√	√	-	-	-
R ₅₂ (E)	-	√	-	√	√	√	√	-	√	-
R ₅₃ (K)	-	-	-	-	√	√	√	√	√	√
R ₅₄ (K)	-	-	√	-	-	√	-	√	-	√
R ₅₅ (K)	-	-	√	-	√	√	-	√	-	-
R ₅₆ (K)	-	-	-	-	√	√	√	-	-	√
R ₅₇ (K)	-	-	-	-	√	√	√	-	-	-
R ₅₈ (K)	-	-	-	-	-	√	√	-	-	-

$R_{59(E)}$	-	-	√	√	√	√	-	√	-	-
$R_{60(E)}$	-	√	√	-	√	√	√	√	-	-
$R_{61(E)}$	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-
$f_{(K)}$	13	12	25	13	38	34	26	21	19	13
$f_{(E)}$	4	5	12	9	19	16	11	10	10	3
f	17	17	37	22	57	G:50	D:37	31	H:29	S:16
p	0.27	0.27	0.60	0.36	0.93	0.81	0.60	0.50	0.47	0.26
%	27.86	27.86	60.65	36.06	93.44	81.96	60.65	50.81	47.54	26.22

(K) = Kız, (E) Erkek, G= Gerçekçi renkler, D= Duyguları yansıtan renkler, H= Hacimsellik, S= Soyutlama

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, 13 yaş seviyesindeki çocukların Lowenfeld ve Piaget tarafından Mantık Çağı/ Ergenlik krizi/Gerçekçilik Dönemi olarak adlandırılan evrede sanatsal gelişim ağırlıklı bir ilerleyişte olmalarıyla birlikte, Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ve Piaget'in bilişsel gelişim evreleri açısından 13 yaş ve ötesi evre özelliklerini yansıtmaları perpektifinde tutarlıdır. Şener (2018, 39-40) şema öncesi dönem çocukların (4-7 yaş) yapmış oldukları çizimleri incelemiş, yapılan resimlerin çoğunlukla içinde bulunduğu dönemin özelliklerini yansıttığını belirtmiştir. Ayrıca, bazı çocukların (4-7 yaş) dönemin gerisinde kaldığı bazı çocukların ise, akranlarına göre daha ileride olduğu bulgusuna da ulaşmıştır. Bu araştırmadaki bulgulara göre ise, 13 yaş seviyesi öğrencilerin çizimlerinde gözlemlenen sanatsal ve bilişsel gelişim özellikleri, çocukların içinde buldukları evreyi ağırlıklı yansıtmakla birlikte, dönemsel geçiş açısından bir önceki gelişim evre özelliklerini de halen taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu evreler arası geçişte dikkat çeken nokta ise, sanatsal gelişimin bilişsel gelişimden daha hızlı ilerleme gösterdiğinin belirlenmesidir. Bir başka ifade ile araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, 13 yaş seviyesinde çocukların bilişsel gelişimi, sanatsal gelişime göre daha yavaş ilerleme gösterebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, özellikle bilişsel gelişim açısından bir önceki dönem ögesi olarak eski şemalar ($p=0.93$), 13 yaş seviyesi bilişsel gelişim dönem ögesi olan “şema” özelliğine göre ($p=0.47$) dikkat çeken bir durumda yüksek oranda olması anlamlıdır (Tablo 2). Diğer yandan, 13 yaş seviyesinde sanatsal gelişimin daha hızlı olması, bu dönemde çocukların hali hazırda içinde buldukları “gerçekçilik” evresiyle tutarlı bir biçimde resim yapma eğilimini göstermesi bakımından öne çıkan bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Sanatsal gelişim açısından Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, 13 yaş seviyesi öğrenci çizimlerinde en yüksek oran ($p=0.81$) %81.96 olarak gerçekçi renk anlayışında olduğu anlaşılmaktadır. Bunu izleyen ikinci büyük gelişme ise, ($p=0.60$) %60.65 olarak dışa vurumcu renk anlayışındadır. Bu bulgu, 13 yaş ve ötesi için tanımlanan “gerçekçilik dönemi” evresiyle tutarlıdır. Uzun ögesi açısından ise, “çok yönlü görüş”

ögesi ilgili resim-çizimlerde ($p= 0.50$) %50.81 oranında yer almaktadır. Bu durum, 13 yaş civarı çocuklarda çoklu perspektif anlayışının, henüz gelişimini tamamlamamış olduğunu göstermesi bakımından kayda değerdir. Sanatsal gelişim açısından ulaşılan bu bulgu, Buttigieg'in (2019) 12-14 yaş çocuk çizimlerini Lowenfeld'in sanatsal gelişim teorisine göre incelediği araştırma sonuçlarıncı desteklediği anlaşılmaktadır. Buttigieg (2019), çocukların yaptıkları resimlerin %59 oranında gerçek dünyayı yansıttığını belirtmiştir. Sanatsal gelişim açısından bu çalışmada elde edilen bulgular, 13 yaş düzeyinde çocukların renk anlayışının, özellikle gerçekçi renk bakımından, *uzam* ögesinden daha önce gelişme alanı bulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bilişsel gelişim açısından ise, 13 yaş çocuk çizimlerinde gözlemlenen “şema” ögesi, üç boyutlu çizimler noktasında ($p=0.47$ oranında) %47.54 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun özellikle, sanatsal gelişim çoklu perspektif anlayışında “çok yönlü görüş” ($p= 0.50$) ögesi ile yakın bir oranda olması, gerçekçilik döneminde çocukların sanatsal ve bilişsel gelişim yönünden *perspektif* ve üç boyut noktasında bütüncül bir gelişim aşamasında olduğunu göstermesi bakımından kayda değerdir.

Bu çalışmanın yanıtını aradığı ikinci araştırma sorusu: “13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişim arasında nasıl bir ilişki vardır?” biçiminde düzenlenmişti. Bu soruyu cevaplamak için, öğrenci çizim-resimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim öğeleriyle bilişsel gelişim öğeleri arasındaki ilişki, korelasyon analiziyle incelenmiştir. Buna göre, Tablo 2’deki veriler dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda, 13 yaş öğrencilerin çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim öğeleriyle bilişsel gelişim öğeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3

13 Yaş Çocuk Çizimlerinde Gözlemlenen Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim ile Piaget'in Bilişsel Gelişim Arasındaki İlişki

	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Sanatsal Gelişim	61	0.277	0.031
Bilişsel Gelişim			

$P < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim öğeleriyle bilişsel gelişim öğeleri arasındaki ilişki düzeyinin düşük olduğu ancak, iki değişken arasında olumlu yönde anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, iki değişken arasında yordama açısından nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için, regresyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

13 Yaş Çocuk Çizimlerinde Gözlemlenen Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim ile Piaget'in Bilişsel Gelişim Arasındaki İlişkinin Regresyon Analizi

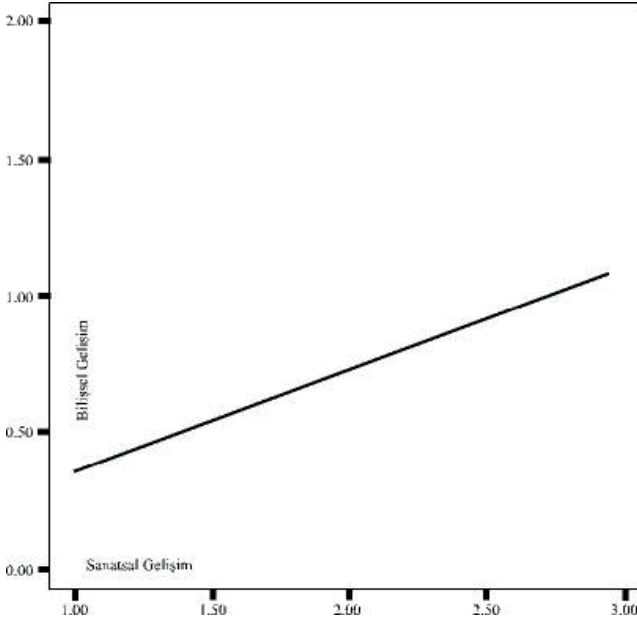
	N	R	R ²	F	p
Sanatsal Gelişim	61	0.277	0.077	4.913	0.031
Bilişsel Gelişim					

$p < 0.05$

Tablo 4'de verilen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, örneklemi oluşturan 13 yaş öğrencilerin çizim-resimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişme, onların bilişsel gelişmelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.[$R=0.277$, $R^2=0.077$, $F(1-59)=4.913$, $P<.05$]. Buna göre, bu yaş çocuk çizimlerinde gözlemlenen bilişsel gelişime ilişkin toplam varyansın %8'inin ($r^2=0.077 \times 100=7.7$) sanatsal gelişim ile açıklanabileceği söylenebilir. Bu doğrusal ilişki, grafik olarak Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

13 Yaş Çocuk Çizimlerinde Gözlemlenen Sanatsal Gelişim ile Piaget'in Bilişsel Gelişim Arasındaki İlişkinin Grafiği



Şekil 1’de görülen doğrusal ilişki, 13 yaş öğrenci çizim-resimlerinde gözlemlenen sanatsal ve bilişsel gelişme açısından, bu yaş çocukların gelişiminde sanatsal gelişim ağırlıklı bir yapıyı göstermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt açısından, 13 yaş ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerin çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişim açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, bağımsız örneklem t-test tekniği kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-test analizi sonucunda, 13 yaş çocukların sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5

13 Yaş Çocuk Çizimlerinde Gözlemlenen Sanatsal ve Bilişsel Gelişim Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Xort.	S	Sd	t	p
Kız	42	1.95	.69	59	.284	.77
Erkek	19	1.89	.80			

$p > 0.05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, 13 yaş çocukların sanatsal gelişim ve bilişsel gelişimleri açısından, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, 13 yaş seviyesi bütünsel gelişimde cinsiyet değişkeninin önemli bir gösterge olmadığı söylenebilir.

Tartışma

Tablo 2’deki veriler, dönemselsel olarak öğrencilerin hem sanatsal hem de bilişsel gelişim açısından, 13 yaş seviyesinde içinde buldukları “gerçekçilik” dönemi özelliklerini ağırlıklı olarak yansıtan bir gelişme düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, farklı evrelerde bulunan çocuk çizimlerini inceleyen çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Şener (2018, 39-40) şema öncesi dönem çocukların (4-7 yaş) yapmış oldukları çizimlerin çoğunlukla içinde buldukları dönem özelliklerini yansıttığını bildirmiştir. Geçen (2018, 78), 12-14 yaş arası çocuk çizim-resimlerinin çoğunun (60 resimden 42’sinde) içerik açısından doğadaki gerçek renk ve boyutta (oran-orantı) yansıtıldığını gözlemlemiş ayrıca, perspektife uygun olduğunu belirtmiştir. Moore (1986, aktaran Ölçer, 2019, 226) ise, 7 ve 9 yaş grubu (şematik evre ya da şematik dönem) çocukların çizimlerinde zihinsel gerçeklikten görsel gerçekliğe geçişi belirlemiştir. Dolayısıyla, bu araştırmanın ulaştığı bulgular, 13 yaş seviyesinde öğrencilerin yaptıkları resimlerin, içinde buldukları gelişim-dönem özelliklerini yansıtması açısından ilgili alanda yapılan çalışma bulgularını desteklemektedir. Bu-

nunla birlikte, bir önceki gelişim dönem özelliklerinin de ilgili incelenen çizimlerde halen belli oranda korunuyor olması, 13 yaş seviyesinde çocukların gelişimsel olarak bir tür evreler arası geçiş içinde olduğu göstermektedir. Buna göre, 13 yaş seviyesi öğrencilerde bu türden bir gelişimsel geçiş ile ilgili bulgunun ortaya konulmuş olması, Lowenfeld'in kritik olarak ifade ettiği 13 yaş çocukların çizimlerinin ne tür özellikler içerdiğinin bilinmesi açısından ilgili alan yazında önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan diğer bir bulgu ise, 13 yaş seviyesi çocukların çizimlerinde bir önceki gelişim dönem özellikleri açısından, bilişsel gelişimin sanatsal gelişim kadar hızlı bir ilerleme kaydedemediğinin ortaya konulmasıdır. Diğer yandan, 13 yaş seviyesinde öğrencilerin içinde buldukları dönem özelliklerini daha çok yansıtan bir gelişim göstermekle beraber, bir önceki dönem özelliklerini de halen belli oranda korudukları anlaşılmaktadır (Tablo 2). Bu nedenle, çocuk çizim-resimlerini değerlendirirken gelişimsel dönem açısından kesin bir çerçeve çizilmemesi, belli bir esnekliğe sahip olunmasının önemli olduğu söylenebilir. Buna göre, özellikle yaş faktörünün önemli bir gösterge olarak, 9-11 veya 11-13 yaş aralıklarında dönemsel gelişim farklılıkların görülebileceği ancak, bu durumun bir önceki gelişim evre lehine baskın olmayacağı ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın ulaştığı diğer bulgular çerçevesinde, 13 yaş seviyesi öğrencilerin bir önceki gelişim evresine göre, özellikle sanatsal gelişim açısından *renk* unsurunun gelişim sürecinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Sanatsal gelişimde *uzam* açısından ise, renk ögesi kadar hızlı bir ilerleme olmadığı hatta gelişimsel bir zorluk olduğu, Tablo 2 incelendiğinde söylenebilir. İlgili tabloda “çok yönlü taban çizgisi” ile “çok yönlü görüş” oranları arasında sayısal fark olmasının, 13 yaş çocuğun sanatsal gelişiminde bir evreden diğerine geçişte önemli rolün *renk* unsuruyla gerçekleştiği biçimde yorumlanabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, sanatsal gelişim açısından çocuk çizimlerinde 13 yaş seviyesinde gerçekçi *renk* anlayışının *uzam* ögesinden daha çok gelişme eğiliminde olduğu ileri sürülebilir. Bu durum, çocukların çizimlerinde *uzam* ögesini kullanma noktasında zorluklar yaşadığını göstermesi bakımından anlamlıdır. Diğer yandan, 13 yaş seviyesi çocukların bir önceki gelişim evresine göre, sanatsal gelişimin bilişsel gelişime göre daha hızlı olduğu, belirlenen bu hızlı ilerlemede renk unsurunun önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Buna göre, 13 yaş düzeyinde çocukların sanatsal gelişiminde *renk* ögesinin çok önemli bir unsur olduğu ileri sürülebilir. Bununla birlikte, ulaşılan bulgular çerçevesinde, 13 yaş öğrencilerin *uzam* ögesini renk ögesine göre algılaması ve çizime yansıtabilmesinin daha güç ve zor olduğu söylenebilir.

Bilişsel gelişim açısından bu çalışmada, 13 yaş seviyesi öğrenci çizimleri “şema” ögesinde üç boyutlu biçimlerin (%47.54) görülme oranının, sanatsal gelişimdeki “çok

yönlü görüş” (%50.81) ile yakın bir oranda olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, resim-çizimde sanatsal ögeyi temsil eden *uzam* ile bilişsel ögeyi temsil eden üç boyutlu biçimlerin, bu yaş çocuğun gelişim sürecinde sanatsal ve bilişsel gelişimin birbirini destekleyen yapısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Zira üç boyutlu biçimlerin yansıtılmasında *perspektif* algısının önemli bir payı ve katkısı vardır. Buna göre, 13 yaş seviyesi öğrenci çizimlerinde gözlemlenen üç boyutlu *biçimler* ve çok yönlü görüş özellikleri, gerçekçi biçimde doğanın resme yansıtılmasında önemli öğeler olarak *gerçekçilik* evresiyle tutarlı olduğu söylenebilir. Nitekim Geçen (2018, 78), gerçeği yakalama çabasının ergenlik döneminde bazı öğrencileri kopya resim yapma yoluna başvurmaya kadar götürdüğünü belirtmektedir.

Bu çalışmanın yanıtını aradığı ikinci araştırma sorusuna ilişkin yapılan analiz sonucunda, ilköğretim 7.sınıf öğrencileri 13 yaş seviyesi çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişim arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Söz konusu ilişki regresyon analiziyle incelendiğinde, bu yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişimin bilişsel gelişime olumlu yönde, %8 oranında katkısı olduğu belirlenmiştir (Tablo 3 ve Tablo 4). Bu bulguya göre, 13 yaş çocukların yaptıkları resimlerde sanatsal gelişime ilişkin *renk* ve *uzam* öğelerinde gelişme devam ettikçe, şema ögesinde de %8 oranında bir gelişme olmasını bekleyebiliriz. Bir başka ifade ile 13 yaş çocukların sanatsal gelişimi arttıkça, bilişsel gelişimleri de artacaktır. Dolayısıyla, iki değişken arasında doğrusal bir ilişki içinde, çocukların sanatsal gelişimlerinin, onların bilişsel gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir (Şekil 1). Bu durum, Lowenfeld’in sanatsal gelişim evreleri ile Piaget’in bilişsel gelişim evreleri çerçevesinde, 13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal ve bilişsel öğelerin gelişimde birbirini destekleyen bütüncül bir yapıda olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, 13 yaş çocukların bilişsel gelişimini destekleyen önemli bir değişken olarak sanatsal gelişim gösterilebilir.

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu, 13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için düzenlenmişti. Buna göre, ilgili araştırma sorusuna yanıt olarak uygulanan t-testi analizi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre ilköğretim 7. Sınıf öğrencileri 13 yaş çocuk çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Tablo 5). Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin 13 yaş seviyesi çocukların sanatsal ve bilişsel gelişiminde önemli bir değişken olmadığını göstermesi bakımından kayda değerdir.

Sonuç

Bu çalışmanın yanıtını aradığı birinci araştırma sorusu, 13 yaş çocuk çizimlerinin sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim açısından, öğrencilerin gelişimsel olarak içinde buldukları *gerçekçilik* dönem özelliklerini ne oranda yansıttığını anlamaya yönelik kurgulanmıştı. Buna göre, Tablo 2'deki veriler incelendiğinde dönemsal geçiş açısından, 13 yaş öğrencilerin çizimleri hem Lowenfeld'in sanatsal gelişim hem de Piaget'in bilişsel gelişim evreleriyle tutarlı olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada 13 yaş seviyesi çocuk çizimlerinin çoğunlukla, Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ile Piaget'in bilişsel gelişim evrelerini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ilgili yaş seviyesinde çocukların sanatsal gelişiminde evreler arası geçişin *renk* ögesiyle sağlandığı dolayısıyla, uzamın renkten sonra geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özellikle *renk* ögesinin *uzam* ögesine göre, bu yaş çocuklar için daha kolay geliştirilebilir bir unsur olduğunu göstermesi bakımından kayda değerdir. Bu araştırmanın ulaştığı diğer sonuç, 13 yaş seviyesi öğrencilerin sanatsal gelişimleri açısından *uzam* ögesinin “çoklu perspektifler” noktasında özellikle *renk* ögesine göre, gelişme seyri oransal olarak daha yavaş olduğu dolayısıyla, çocuğun sanatsal gelişimi açısından 13 yaş seviyesinde *gerçekçi renk* anlayışının *uzam* ögesinden daha çok gelişmiş olduğu söylenebilir.

Bilişsel gelişim açısından, bu araştırmanın ulaştığı bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaptıkları çizimlerin “şema” ögesinde üç boyutluluk özelliğinin sanatsal gelişim noktasında “çok yönlü görüş” ile paralel bir gelişme gösterdiğinin ortaya konulmuş olmasının önemli olduğu söylenebilir. Sanatsal gelişim açısından çoklu perspektif anlayışında “çok yönlü görüş” ile “şema”nın yakın bir oranda gelişmiş olması, 13 yaş çocuğun gelişimi açısından çizim-resim temalarının özellikle yakın yaşam çevresinden, gerçek dünyayı yansıtacak içerikte konulardan seçilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum, 13 yaş öğrenci çizimlerinde *renk* ögesi açısından *gerçekçi renk* unsurunun yüksek oranda gözlemlenmesi (Tablo 2) sonucuyla tutarlıdır. Zira gerçekçi renk anlayışı, görünür dünyayı yansıtmaya amaçlı resim konularıyla daha çok desteklenir ve bu yolla şema ögesinde gerçek dünyanın yansıtılması noktasında, çocukların yaptıkları resimlerde çoklu perspektif sorunları üzerine daha çok düşüncesini gerektirebilir. Bu durumun sonucu olarak, şema ögesinde bir ilerleme ile çocukların bilişsel gelişimine de olumlu yönde katkı ve etki beklenebilir. Dolayısıyla ulaşılan bu sonuç, eğitim açısından çocukların çizimlerinde *uzam* ögesini kullanma noktasında önlemler alınmasının gerekliliğini göstermesi bakımından kayda değerdir. Özellikle, 13 yaş seviyesi öğrencilerin görsel sanatlar dersi açısından, ders konularının *uzam* ögesine daha çok ağırlık verecek biçimde düzenlenmesinin yararlı olabileceği ileri sürülebilir. Bu nedenle, gerçek dünyayı yansıtan çizim konularına öğretim programında daha çok yer verilmesinin, 13 yaş seviyesi öğrencilerin hem sanatsal

hem de bilişsel gelişimleri açısından önemli kazanımları olabileceği söylenebilir. Sonuç olarak, birinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular açısından, 13 yaş öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemi ağırlıkla yansıtan özellikleri içeren çizimler yaptıkları, ayrıca bu çizimlerde gözlemlenen sanatsal gelişimin bilişsel gelişime göre daha hızlı bir ilerlemeye sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ikinci araştırma sorusuna cevap olarak, 13 yaş seviyesinde ilköğretim 7. Sınıfa devam eden çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişimin bilişsel gelişim ile olumlu yönde ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Lowenfeld'in Sanatsal Gelişim evreleri ile Piaget'in Bilişsel Gelişim evrelerinin, çocuk çizimlerinde ilgili ögeler açısından, gelişim yönünde birbirini destekler yapısını göstermesi bakımından kayda değerdir. Dolayısıyla, çocukların gelişim sürecinde onların sanatsal gelişim ve bilişsel gelişimine bütüncül bir bakış açısıyla bakılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda, sanatsal gelişimin bu yaş öğrencilerin bilişsel gelişimine olumlu yönde katkısı olabileceği sonucuna ulaşılmış olması, resim yapma faaliyetinin öğrencinin sanatsal gelişimi yanında zihinsel gelişimini de olumlu yönde etkileyeceği, bu etkinliğin 13 yaş çocuğun hem sanatsal hem de bilişsel gelişimi için gerekli olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla ulaşılan bu sonuç, sanatsal gelişimin bilişsel gelişime katkısını gösteren bir bulgu olarak, ilgili alan yazında önemli bir duruma işaret etmektedir.

Diğer yandan, bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, 13 yaş öğrencilerin yaptıkları resimler görsel sanatlar dersi açısından değerlendirme türünde yeni bir yol göstericilik yapabileceği ileri sürülebilir. Bu yolla, ilgili alanda çocuk resimlerini değerlendirmenin salt estetik bağlamda değil, gelişim açısından da ele alındığı bir yapının temelleri oluşturulabilir. Zira Mamur (2004, 1-15) resim iş eğitimi açısından, resim dersinde yeterince geliştirilmiş ölçütlerin olmadığını, sadece sanatsal bilgiyi sınamak veya uygulama içeren ya da dosya değerlendirmesi yaparak öğrencinin değerlendirilemeyeceğini öne sürmüştür. Buna göre, çocuğun gelişim sürecinde, bu çalışmada öne sürülen sanatsal gelişim ile bilişsel gelişimin "bütünsellik" ilkesi noktasında, öğrenci çizimlerini değerlendirmede Tablo 2'de belirtilen özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olarak, 13 yaş çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu soruya cevap olarak yapılan t-testi analizi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre, 13 yaş ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören çocukların çizimlerinde gözlemlenen sanatsal gelişim ve bilişsel gelişim açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, 13 yaş çocuğun sanatsal ve bilişsel gelişiminde cinsiyet değişkeninin önemli bir rolü olmadığını ileri sürebiliriz.

Öneriler

13 yaş seviyesinden farklı yaşlarda çocuk çizimlerinde Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ile Piaget'in bilişsel gelişim evreleri açısından gelişimde hangi evrenin öncülük yaptığını belirlemek için ilgili alanda araştırmalar yapılması önerilir.

13 yaş seviyesinde çocukların Lowenfeld'in sanatsal gelişim evreleri ile Piaget'in bilişsel gelişim evreleri açısından bir önceki evreye göre, çocukların sanatsal gelişimlerinin bilişsel gelişimlerine ne oranda etki ettiğini belirlemek için farklı örneklemlerde araştırmalar yapılması önerilir.

Şener (2018, 39-40), 4-7 yaş öğrencilerin yapmış oldukları çizimlerin çoğunlukla dönem özelliklerini yansıtmakla birlikte, çocuklardan bazılarının ilgili dönemin gerisinde ya da ilerisinde olma durumunu, seçilen okulun konumu, ailelerin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel durumları ve ailelerin eğitim düzeyleri gibi değişkenlerle açıklanabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda, dönemsel geçişin bazı öğeler açısından düzenli olmadığı görülmüştür. Buna göre, ileride yapılacak çalışmalarda 13 yaş çocukların çizimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilir.

13 yaş seviyesi çocukların yapmış oldukları çizimlerin farklı araştırma desenlerinde araştırılması önerilir. Zira Başay ve Güngör Aytar (2019, 45-53) çocukların çizimlerinde sanatsal gelişimin en az araştırılan alan olarak, yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, 13 yaş seviyesi öğrencilerin sanatsal gelişimlerini olumlu yönde desteklemek için görsel sanatlar ders konularında renkli çalışmalara ağırlık verilmesi önerilir.

Bu araştırmanın ulaştığı sonuç çerçevesinde, Lowenfeld'in sanatsal gelişim evrelerine göre düzenlenen Tablo 2'deki öğeler dikkate alınarak bir değerlendirme ölçütü hazırlanması ve bu ölçüt ile öğrencilerin yapmış oldukları resimlerin salt estetik bağlamda değil, sanatsal gelişim dönemi açısından da değerlendirilmesi önerilir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, sanatsal gelişimde *uzam* ögesinin *renk* ögesine göre daha az gelişme göstermesi göz önünde tutulup, 13 yaş seviyesi öğrencilerin görsel sanatlar ders programının uzam açısından "çoklu perspektif" konusuna daha çok yer verecek biçimde düzenlenmesi ve gerçek dünyadan seçilen çizim konularını içermesi önerilir.

13 yaş seviyesi öğrencilerin hem sanatsal hem de bilişsel gelişimlerini olumlu yönde desteklemek için, bu yaş çocukların yaptıkları resimlerde yakın yaşam çevresinden seçilen gerçekçi konulara ağırlık verilmesi önerilir.

Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak, resim yapma etkinliklerinin hem sanatsal hem de bilişsel gelişime olumlu etkisi dikkate alındığında, eğitimin planlanması noktasında görsel sanatlar dersine daha fazla ders saati ayrılması önerilir.

Kaynakça

- Artut, K. (2004). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37). 303-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6151/82628>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1). 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497090>
- Barrett, T. (2012). *Sanatı eleştirmek*. (Çev.: Gökçe Metin). Hayalperest Yayınevi.
- Başay, A. C. ve Güngör Aytar, F. A. (2019) 3-9 yaş arası çocukların resimlerinin değerlendirildiği çalışmaların incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(2), 38-59.
- Bayrakdar, U. (t.y.). Çocukta sanat gelişimi; Çocuğun sanatsal gelişim basamakları. http://portal.uzem.omu.edu.tr/dersler/20152016/CGP4/cgp204/cgp204_unite2/cgp204_unite2.pdf
- Boydaş, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*. Gündüz Yayınları.
- Buttiğieg, A. (2019). Lowenfeld and Brittain's Pseudo-Naturalistic Stage and its Applicability to Maltese Students, Eğitimde [Bakolarya Derecesi], Malta Üniversitesi. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/52741>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). PegemAkademi
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012), *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3.Baskı). PegemAkademi.
- Ertuğ, H. İ. (t.y.) Çocukta sanat ve yaratıcılık. http://portal.uzem.omu.edu.tr/dersler/2014-2015/CGP2/CGP001/CGP001_unite3/CGP001_unite3.pdf
- Geçen (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5 (10), 60-83.

- Kayacı, M. (2019). *Piaget'in bilişsel gelişim kuramı: Gelişim dönemleri ve temel kavramlar*. <https://www.psikolojiagi.com/piagetin-bilissel-gelisim-kurami-gelisim-donemleri-ve-temel-kavramlar/>
- Kehnemuyi, Z. (2004). Çocuğun görsel sanat eğitimi. (4.Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Kol, S. (2011) Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115636>.
- Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(63). 403-410. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/138704348_19%20Gorkem%20KUTLUER.pdf
- Mamur, N. (2004). Çok alanlı sanat eğitiminde ölçüleme ve değerlendirme yaklaşımları: Bolu ili örneği. *İlköğretim Online*, 3(2), 1-18. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ölçer, S. (2019). 4-7 yaş çocuklarının çizdikleri resimler ve bu resimlere yönelik sözel dışavurumları yoluyla zihinsel ve görsel gerçeklik durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1). 221-252. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/695318>
- Piaget Teorisi (2020). https://tr.wikipedia.org/wiki/Piaget_teorisi
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Şener, G. (2018). Şema öncesi dönem çocuklarının (4-7 yaş) okul temalı resimlerine ilişkin yorumlamalar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 31- 42.
- Tavşancıl, E. (t.y.). *Temel istatistik*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/169655/mod_resource/content/0/3_FREKANS%20DA%C4%9EILIMLARI%20VE%20GRAF%C4%B0KLER%20%5B0tomatik%20kaydedilme%5D.pdf

Bilim ve Sanat Merkezleri Resim Yetenek Alanı Görsel Algı Ön Tanılama Testi: Pilot Bir Çalışma

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seçkin GÖKSU¹, Altay EREN², Suzan Duygu ERİŞTİ³, İbrahim UYSAL⁴, Songül Esin EROL⁵

1 Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, seckin.goksu@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0003-2226-3170.

2 Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Bilimleri Bölümü, eren_a@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8964-2082.

3 Prof. Dr., Eskişehir Anadolu Üni., Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, sdbedir@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2511-6830.

4 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Bilimleri Bölümü, ibrahimuysal06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6767-0362.

5 Dr., Eskişehir Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, songulesinerol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3698-5801.

Gönderilme Tarihi: 21.04.2022 Kabul Tarihi: 09.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1106759

Öz

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezleri resim yetenek alanı ön tanılama aşamasında kullanılabilir bir 'görsel algı' testinin geliştirilmesidir. Araştırmanın örneklemini toplam 806 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada açılımlı ilişkisel desen kullanılmıştır. Testin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla bir dizi Bayes doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Testin iç tutarlılığı ise, her bir faktör ve test geneli için hesaplanan McDonald omega, standartlaştırılmış alfa ve en büyük alt sınır katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca, test maddelerinin öğrencilerin cinsiyetlerine ve doğum tarihlerine göre değişen madde fonksiyonu gösterip göstermediği ile yanıtlanma süreleri de incelenmiştir: Bulgular; testin hem görsel hatırlama, görsel ilişkilendirme, görsel ayırt edicilik, görsel uzamsal algı ve görsel örüntü tanıma olarak adlandırılan birinci sıra faktörlerle hem de 'görsel algı' olarak adlandırılan ikinci sıra faktörle tanımlanabildiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, test maddelerinin cinsiyet ve doğum tarihine göre anlamlı düzeyde değişen madde fonksiyonu göstermediğini ve öğrencilere her bir madde için 60 saniye süre vermenin gerekli olmadığını da göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: resim yeteneği, ön tanılama, görsel algı, test geliştirme, faktör analizi

The Pre-Diagnostic Test of Visual Perception for the Field of Painting Talent in Science and Art Centers: A Pilot Study

Abstract

The aim of the study was to develop a 'visual perception test' that would be utilized in the pre-diagnosis phase of the field of painting talent in science and art centers. A total of 806 elementary school students constituted the sample of the study. An exploratory correlation design was adopted in the study. A series of Bayesian confirmatory factor analyses were conducted to examine the structural validity of the test. Internal consistency of the test was investigated by computing the coefficients of McDonald's omega, standardized alpha, and the greatest lower bound for each factor and for the test as a whole. Additionally, it was also examined whether the test items showed differential item functioning across gender and date of birth of the students along with the response times on the test items. The findings showed that the test could be described by both the first-order factors entitled visual recall, visual association, visual distinctiveness, visual-spatial perception, and visual pattern recognition, and a second-order factor entitled 'visual perception'. The findings further demonstrated that the test items showed no significant differential item functioning across gender and date of birth, and that letting the students 60 seconds for each item was unnecessary.

Keywords: *painting talent, pre-diagnosis, visual perception, test development, factor analysis*

Giriş

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ülkemizde bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) karşılanmaktadır. Bunlar; Türkiye genelinde tanılanan özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri ve genel örgün eğitim kurumlarına ek olarak eğitim hizmeti veren kurumlardır (Köksal vd., 2021). BİLSEM gibi kurumlardaki alanlarla ilgili öğretim programları, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki programların bir alternatifi olmaktan çok, bilim ve sanat alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmış; öğretim hedefleri, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme boyutlarını içeren bireyselleştirilmiş/farklılaştırılmış programlar olma özelliğine sahiptir (Pitts vd., 2014; Purcell ve Eckert, 2006).

Söz konusu programların özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmeleri, bu öğrencilerin tanılanma süreçleri ile tanılamada kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri/özellikleri gibi oldukça önemli konuları gündeme getirmektedir.

Nitekim özel yetenekli öğrenciler yalnızca bilişsel özellikleri açısından değil (akıl yürütme vb.) (Farrington vd., 2012), bilişsel olmayan özellikleri açısından da (kişilik özellikleri vb.) farklılaşmakta (Beckmann ve Minnaert, 2018) ve bu farklılıklar, eğitim ihtiyaçlarının niceliğini ve niteliğini değiştirmektedir. Bu nedenle, BİLSEM’de öğrenim görecekt öğrencilerin geçerli ve güvenilir testler aracılığıyla tanılanmaları; hem özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alabilmeleri açısından hem de ülkelerin kalkınmasında merkezi bir konumda bulunan ‘insan kaynağının’ etkili biçimde değerlendirilebilmesi açısından son derece önemli bir konudur.

Türkiye’de özel yeteneğin tanılanma süreci ilkökul birinci sınıfta başlatılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin aday gösterilmesi, öncelikle sınıf öğretmenleri tarafından ve üç farklı alanda yapılmaktadır. Bunlar; genel zihinsel, müzik ve resim yetenek alanlarıdır. Öğretmenler tarafından önerilen öğrenciler, tüm alanlar için ortak yapılan bir ön tanılama sürecinde yer almaktadır. Bu aşamada tablet bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleştirilen ve çeşitli görsel figürler içeren bir test kullanılmaktadır. Ön tanılama aşamasında seçilen öğrenciler nihai tanılama aşamasında yer almaktadır. Nihai tanılama; genel yetenek, müzik yeteneği ve resim yeteneğinin tanılanması amacıyla farklı testlerin kullanıldığı bir aşamadır. Örneğin, genel yetenek ile müzik yeteneğinin tanılanmasında, sırasıyla çeşitli zekâ testleri (Örneğin Anadolu Sak Zekâ Ölçeği, Sak vd., 2016) ve Müzik Yeteneği Tanılama Testi (Ece vd., 2018) kullanılmaktadır. Resim yetenek alanı içinse, kalem-kâğıt gerektiren çizim uygulamaları gerçekleştirilmekte ve sonuçların değerlendirilmesinde alan uzmanı öğretmenlerden oluşan komisyonlar aracılığıyla belirlenen değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır. Tanılamayla ilgili tüm uygulamalar Türkiye genelinde aynı gün, aynı saatte, benzer biçimde yapılmakta ve sonuçlar il bazında kurulan komisyonlar tarafından değerlendirilmektedir.

Özel yeteneğe ilişkin tanılamamanın gerçekleştirildiği ilkökul evresindeki öğrenci-öğretmen etkileşiminin doğası gereği (Wentzel, 2016), sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerindeki birçok özelliği fark etmelerinin mümkün olduğu söylenebilir. Bu nedenle, tanılama sürecinin öncelikle sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinden hareketle yapılması mantıklıdır. Ancak öğretmen gözlemleri, ölçülmek istenen özellikle ilgisi olmayan durumsal özelliklerin (öğrencinin yakın geçmişteki davranışları vb.), genellemelerin (öğrencinin görsellere yönelik ilgisinin resim yeteneğinin temel bir göstergesi olarak değerlendirilmesi vb.) ve olumlu izlenimlerin (sevilen/başarılı bir öğrencinin yetenekli olarak algılanması vb.) etkilerine de açık olabilir. Ön tanılamamanın tüm alanlar için ortak bir test aracılığıyla yapılması, genel yetenek ile resim ve müzik yetenek alanlarının birbirlerinden hayli farklı özellikler içermesi nedeniyle, ön tanılama sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik önemli bir ayırt edicilik sorununu da belirginleştirmektedir. Çünkü sanat alanlarıyla ilgili özel yeteneğin tanılanması, genel

yeteneğin tanılanmasına göre farklılık göstermekte ve bu nedenle farklı tanılama araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir (Genç, 2016).

Yukarıda yapılan açıklamalar, BİLSEM sanat alanlarına (resim ve müzik) yönelik özel yeteneğin ön tanılması açısından önemli bir problem durumuna işaret etmektedir. Söz konusu problem durumunun çözümüne yönelik yaklaşımlardan biri, nihai tanılamada kullanılan testlerin benzerlerinin ön tanılamada da kullanılması olabilir. Bu yaklaşım, ön tanılama ve nihai tanılama aşamaları arasındaki tutarlılığın sağlanması/artırılması açısından avantajlı olmasına rağmen, resim alanına ilişkin nihai yetenek testinin çizim odaklı bir kalem-kâğıt testi olması nedeniyle pratik açıdan sorunludur. Böyle bir yaklaşım ayrıca, bir yandan birçok resim öğretmenin yer aldığı sınav komisyonlarının oluşturulmasını gerektirmesi ve öğrencilerin çizimlerinin değerlendirilmesi gibi zaman alıcı süreçleri içermesi, diğer yandan da BİLSEM tanılama süreçlerine katılan öğrenci sayısının giderek artması nedeniyle de sorunludur.

Bu nedenle, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı tarafından, ön tanılamanın nihai tanılamayla tutarlı biçimde yeniden yapılandırılmasına ve bu kapsamda hem resim hem de müzik alanlarına ilişkin özel yeteneğin tanılanmasında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir testlerin geliştirilmesine karar verilmiştir. Buna göre, BİLSEM resim yetenek alanı ön tanılama sürecinde kullanılacak bir testin, özel yeteneğin doğasına uygunluk gibi birçok özelliğe ek olarak (Goldstein ve Hersen, 1999); (1) öğretmen gözlemleri doğrultusunda seçilen öğrencilerin resim yeteneğinin temel göstergelerine sahip olup olmadıklarının değerlendirilmesine imkân vermesi; (2) nihai tanılama testine yalnızca resim yeteneğinin temel göstergelerine sahip öğrencilerin katılımını sağlaması; (3) makul bir sürede, çok sayıda öğrencinin tanılanmasına fırsat vermesi gibi özellikleri de içermesi gerektiği belirtilebilir. Birinci ve ikinci özellik geçerlik ve güvenilirlik konularıyla, üçüncü özellik ise kullanışlılık konusuyla ilgilidir (Baştürk, 2014; Morgado vd., 2018).

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, BİLSEM resim yetenek alanı ön tanılama sürecinde kullanılacak geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir görsel algı testinin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, tüm sınıf düzeylerindeki ilkökul öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu ve tablet bilgisayar uygulamasına dayalı bir pilot çalışma gerçekleştirilerek, 'ilkokul öğrencilerinin resim yetenek alanına ilişkin ön tanılması, görsel hatırlama, görsel ilişkilendirme, görsel ayırt edicilik, görsel-uzamsal algı ve görsel örüntü tanıma faktörlerinden oluşan bir test aracılığıyla geçerli, güvenilir ve kullanışlı biçimde yapılabilir mi?' sorusuna yanıt aranmıştır. Pilot çalışma sonucunda, 'BİLSEM Resim Yetenek Alanı Görsel Algı Ön Tanılama Testi' (BİLSEM GÖRSAT) olarak adlandırılan bir test geliştirilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

BİLSEM GÖRSAT'ı Oluşturan Faktörler ve Özellikleri

BİLSEM GÖRSAT'ın temel eksenini 'görsel algı' kavramı oluşturmuştur. Bunun nedeni, görsel algının resim yetenek alanı için merkezi olması ve çocukların tasarladıkları sanatsal konuları biçimlendirmeleri açısından önem arz etmesidir (Maslow vd., 1964). Algılamanın, insanların kendi dünyalarını anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayan duyuşal süreçlerin düzenlenmesi olarak tanımlanabildiği düşünüldüğünde (Sternberg, 2006), görsel algının çocukların bir nesnenin niteliklerine odaklanmalarının sağlanması ve böylece neyi, nasıl görmeleri gerektiğini öğrenmeleri açısından içerdiği önem daha iyi anlaşılabilir (Arnheim, 2012; Yaman, 2021). Nitekim görsel sanatlar öğretim programı özel amaçları arasında, 'görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip bireyler yetiştirme' ilk sırada yer almaktadır (MEB, 2018). Bu nedenle, BİLSEM GÖRSAT'ın faktörleri tündengeline dayalı bir yaklaşımla ve konuyla ilgili literatürdeki temel algı kuramlarından hareketle belirlenmiştir. Söz konusu kuramlar Şekil 1'de, faktörler ve özellikleri ise Şekil 2'de özetlenmiştir.

Şekil 1

BİLSEM GÖRSAT'ın Kuramsal Arka Planı

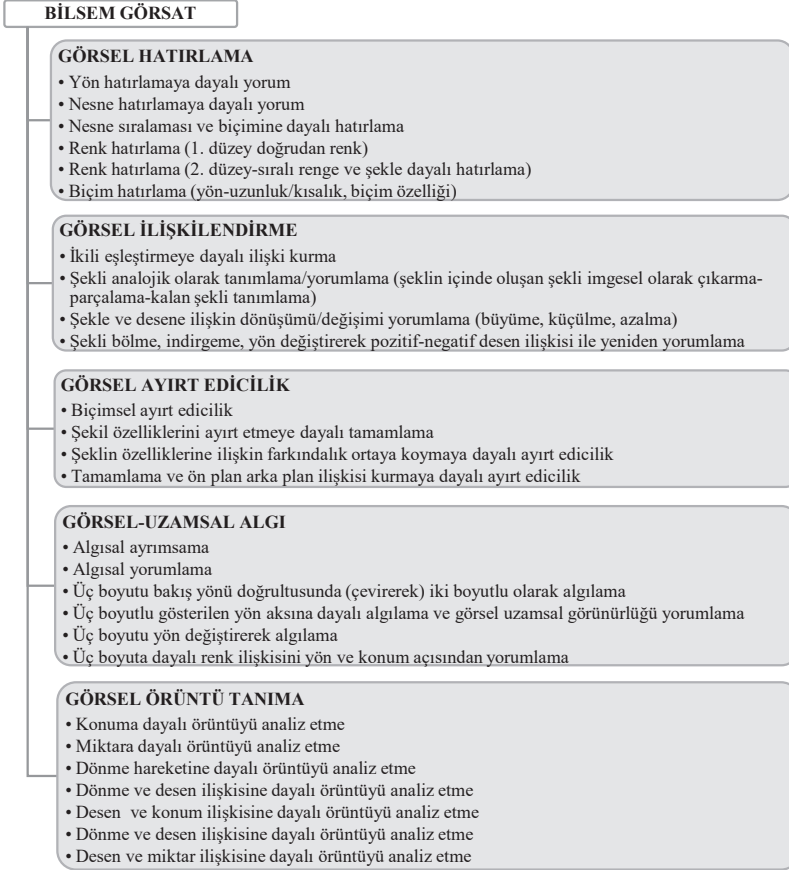


Doğrudan Algı Kuramı; algılamanın bireylerin eylemleri aracılığıyla gerçekleşen bir süreç olduğunu, nesnelerin yakınlık ve uzaklık ilişkilerinin algılamanın temelini oluşturduğunu öne sürmektedir (Gallagher, 2008; Gibson, 1986; Gordon, 2004). Bu açıdan, algılama sürecindeki birtakım eylemler, etkileşimler, davranışlar ve çevresel etmenlerin görsel algı sürecinin doğrudan yapılandırılmasında merkezi unsurlar olduğu belirtilebilir (Van Dijk ve Myin, 2019; Van Dijk ve Kiverstein, 2021). Nitekim görselliğe dayalı doğrudan algı sürecinde, görselin yansıttığı biçim, form ve renklere dayalı doğrudan görülenlerden yola çıkılarak anlama odaklanılmaktadır (Gibson, 1986). Bu bağlamda, 'görsel hatırlama' faktörünün doğrudan görülenlere dayalı olarak hatırlanmasıyla ilgili olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, görsel hatırlama faktörü yön ve nesne hatırlamaya dayalı yorum, nesne sıralaması ve biçimine dayalı hatırlama, doğrudan renk hatırlama düzeyine dayalı yorum, sıralı renk hatırlamaya dayalı

yorum, sıralı ve şekle dayalı hatırlamaya ilişkin yorum ve biçimsel niteliğe dayalı hatırlama unsurlarıyla ilgili maddelerden oluşmuştur (Şekil 2).

Şekil 2

BİLSEM GÖRSAT'ı Oluşturan Faktörler ve Belirgin Özellikleri



Nörofizyolojik Algı Kuramı; gereksiz uyarıcıların indirgenmesi, uyarınlarla bunu algılayan birey arasındaki etkileşim ile seçici ve sürdürülebilir dikkat konularını merkeze almaktadır (Gordon, 2004). Seçici ve sürdürülebilir dikkat oluşturma bütünlük, etkileşim, uyarınlara hedef kitlede karşılık bulacak şekilde işlevsel olarak yapılandırılması, algısal odaklanmanın sürekliliği, işlevsel olarak birbirini destekleyen uyarınlara bütünsel algı etkisi oluşturmaları şeklinde sıralanabilecek ilkelerle ilgilidir (Gordon, 2004; Hoefl vd., 2003). Nörofizyolojik Algı Kuramında algılama belirli

aşamalara dayalı olarak da açıklanmıştır. Buna göre ilk aşama, görsel girdinin salt fiziksel özelliklerinin fark edilmesine, ikinci aşama ise görsel girdinin karmaşık özelliklerinin karşılaştırılmasına dayalıdır (Erişti, 2021; Gordon, 2004; Hoefl vd., 2003). Dolayısıyla, ‘görsel ilişkilendirme’ faktörü ikili eşleştirmeye dayalı ilişki kurma, şekli analojik olarak tanımlama/yorumlama, şekle ve desene ilişkin dönüşümü/değişimi yorumlama ve şekli bölme, indirgeme, yön değiştirerek pozitif-negatif desen ilişkisi ile yeniden yorumlamaya ilgili maddeler aracılığıyla tanımlanmıştır (Şekil 2).

Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramına göre algılama, bireyin çevresel uyaranların pasif alıcısı konumunda olduğu bir aktarımı değil, dışsal uyaranlarla birey arasındaki etkileşimle gerçekleşen dinamik bir yapılandırmayı ifade etmektedir (Gillani, 2003). Söz konusu yapılandırma bireyin geçmiş deneyimlerinden bağımsız değildir. Çünkü birey, uyaranları aktif biçimde seçmekte ve bunları geçmiş deneyimleri ışığında yorumlayarak çıkarımlarda bulunmaktadır (Erişti, 2021). Algılama sürecinin niteliği ise, görsel uyaranların bilişsel süreçler (düşünme vb.) aracılığıyla önceki bilgilerle ne ölçüde birleştirildiğiyle ilişkilidir (Erişti, 2021; Sternberg, 2006). Dolayısıyla, ‘görsel-uzamsal algı’ faktörü, algısal ayırmama, algısal yorumlama, üç boyutu bakış yönü doğrultusunda çevirerek iki boyutlu olarak algılama, üç boyutlu gösterilen yön aksına dayalı algılama ile görsel uzamsal görünürlüğü yorumlama, üç boyutu yön değiştirerek algılama ve üç boyuta dayalı renk ilişkisini yön ve konum kapsamında yorumlamaya ilgili maddeler aracılığıyla betimlenmiştir (Şekil 2). Esasen bunlar, birbirine uzak ve yakın nesnelere arasında bilişsel anlamda güçlü ilişkiler kurarak, görsel uyaranlara ilişkin algısal karmaşıklık yönetiminin önemini vurgulayan Olasılıklı Öğreti Kuramı açısından da belirgin özelliklerdir (Brunswik, 1955; Brunswik ve Kamiya, 1953). Görsel-uzamsal algı faktörünü oluşturan maddelerin ortam, nesnelere özellikleri ve uyaranlar arasındaki ilişkiler dikkate alınarak hazırlanmış olmaları, bunların Olasılıklı Öğreti Kuramının öngörülerıyla de uyumlu oldukları anlamına gelmektedir.

Bilişimsel Algı Kuramına göre bir bilgi işleme süreci olan algılama (Marr, 1982), nesnelere renkleri, şekilleri ve hareketleri gibi özelliklerinin ayrı ayrı değerlendirilip ilişkilendirilerek birleştirilmesine dayalıdır (Gordon, 2004). Buna göre, görsel algılamada miktar, dönme, desen gibi özelliklerin birey tarafından önce betimlenmesi, sonra ise miktar-dönme-desen olasılıklarının bir araya getirilerek yorumlanması gerekmektedir (Gordon, 2004). Bu nedenle, ‘görsel örüntü tanıma’ faktörü, konuma dayalı örüntüyü analiz etme, miktara dayalı örüntüyü analiz etme, dönme hareketine dayalı örüntüyü analiz etme, dönme ve desen ilişkisine dayalı örüntüyü analiz etme, desen ve konum ilişkisine dayalı örüntüyü analiz etme, dönme ve desen ilişkisine dayalı örüntüyü analiz etme ile desen ve miktar ilişkisine dayalı örüntüyü analiz etme özelliklerini içeren maddeler aracılığıyla tanımlanmıştır (Şekil 2).

Gestalt Algı Kuramı ise, şekil-zemin ilişkisi ile bireyin dikkatinin görsel uyarılara odaklanmasına yönelik ayırt edici bir yapılandırma sürecini ön plana almaktadır (Koffka, 1935; Wertheimer, 1938). Bu bağlamda birincil düzey uyarıcılar şekli, ikincil düzey uyarıcılar ise zemini oluşturmaktadır. Birincil uyarıcılar ayırt edici etki yaratırken, ikincil düzeyde dikkat edilmeyen ve algı alanına girmeyen noktalar yer almaktadır. Algılama sürecinde, bireyin ayırt edici bir odaklanma alanı oluşturması, yakınlık ilkesine dayalı benzerliklerle ilişkileri yorumlaması ve seçici dikkati işe koşması gerekmektedir (Koffka, 1935; Wertheimer, 1938). Dolayısıyla, 'görsel ayırt edicilik' faktörü, şekil özelliklerini tamamlamaya, şeklin özelliklerine ilişkin farkındalığa, tamamlama ile ön plan-arka plan ilişkisi kurmaya dayalı maddeler aracılığıyla tanımlanmıştır (Şekil 2).

Görsel Algının Tanılanmasında Kullanılan Başlıca Testler

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, sanat alanlarıyla ilgili yeteneğin tanınması için farklı yaşlarda ve farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle uzun yıllardır çalışmalar yapıldığı ve bu bağlamda birçok görsel algı testinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan en yaygın kullanılanı, çocukların görsel algılarının değerlendirilmesi amacıyla Marianne Frostig tarafından geliştirilen, Frostig Görsel Algı Testidir (Frostig vd., 1963). Frostig Görsel Algı Testi Türkiye'de de birçok araştırmada kullanılmaktadır (örneğin Aral ve Bütün Ayhan, 2016; Dereobalı, 2017; Dilmaç ve İnal, 2020; Yurtsever Kılıçgün ve Kılıçkaya, 2018). Uygulanması yaklaşık 40 dakika süren test, el-göz koordinasyonu, şekil-zemin algısı, form sabitliği, görsel-uzamsal algı ve görsel ilişkilendirmeye ilgili faktörlerden oluşmaktadır.

Görsel algının incelenmesi amacıyla yaygın olarak kullanılan testlerden biri de, Colarusso ve Hammill tarafından 1972 yılında geliştirilen Motor Becerilerden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'tür. Toplam 36 maddeden oluşan ve çocuklara yönelik olan bu test, 1996 yılında gözden geçirilerek yetişkin bireyler için de kullanılmaya başlanmıştır. 2003 yılında test yeniden gözden geçirilmiş ve bireylerin görsel uyarılara ilişkin tepki süreleri de dikkate alınmaya başlanmıştır. Testin güncel versiyonu, görsel ayırım, şekil oluşturma, görsel hafıza-I, görsel yakınlık-I, görsel ayırt etme, uzamda konum, şekil-zemin, görsel yakınlık II, görsel hafıza II olmak üzere toplam 9 faktörden ve bunlarla ilgili toplam 65 şekilden oluşmaktadır (Colarusso ve Hammill, 2003).

Clark'ın Çizim Becerileri Testi 1980'li yılların sonunda, Amerikalı sanat eğitimcisi Gilbert Clark tarafından, resim alanına özgü özel yeteneğe sahip öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Testte katılımcılar için çeşitli çizim görevleri bulunmakta ve bu görevlere ilişkin performans belirli ölçütlere göre puanlanmaktadır (Clark, 1989; ayrıca Şirin, 2018). Diğer taraf-

tan, Türkiye’deki çocukların görsel algılarının resim yeteneği kapsamında değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş yalnızca bir test olduğu görülmüştür. Kalkan ve Arslan (2015) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve üç faktörlü (ayırt etme, şekil-zemin algısı ve eşleştirme) bir yapıdan oluşan bu test; çeşitli biçimlerde düzenlenmiş şekillerin benzerlik, farklılık, uzunluk, kısalık, miktar, büyüklük ve konumlarına göre birbirleriyle ilişkilendirilmesini ve/veya aralarındaki farklılıkların ayırt edilmesini gerektirmektedir.

Özetlenen testlerin ortak özelliği, çizim ve/veya boyama yapmayı gerektirmeleridir. BİLSEM Öğrenci Tanılama Süreci Bireysel Değerlendirme Ölçütleri Belirleme Çalıştaylarında, resim yeteneğine ilişkin ön tanılama aşamasında yer alacak öğrenci sayısının hayli fazla olacağı ve bu sayının giderek artacağı öngörülmüştür. Bu öngörü doğrultusunda, söz konusu testlerin BİLSEM resim yetenek alanı ön tanılama aşamasında kullanılmalarının kullanışlı olmayacağı söylenebilir. Bu testlerin görsel hatırlama, görsel ilişkilendirme, görsel örüntü tanıma, görsel ayırt edicilik ve görsel-uzamsal algı faktörlerinin tümünü içermemeleri de, görsel algının daha önce açıklanan kuramsal kapsamı açısından önemli bir sınırlılıktır. Değinilen sınırlılıklar BİLSEM GÖRSAT’ın geliştirilmesinin temel gerekçelerini oluşturmuş ve bu nedenle BİLSEM GÖRSAT bir kalem-kâğıt testi değil, tablet bilgisayar uygulaması olarak planlanmıştır. Tablet bilgisayar uygulaması BİLSEM GÖRSAT’ın maliyetini de azaltmıştır.

Yöntem

Araştırmada açıklayıcı ilişkisel desen (explanatory correlational design) kullanılmıştır. Bu desen, araştırma değişkenlerine ve/veya aralarındaki ilişkilere yönelik kanıt bulunmadığında ya da çok az kanıt bulunduğu kullanılmaktadır (Creswell, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan büyük bir ilin farklı ilkokullarından, uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemine dayalı olarak seçilen toplam 806 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin demografik özellikleri Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1*Betimsel İstatistikler*

Değişken	Kategori	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	377	46.8
	Erkek	429	53.2
	Toplam	806	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	130	16.1
	2. Sınıf	209	25.9
	3. Sınıf	243	30.1
	4. Sınıf	224	27.8
	Toplam	806	100
Doğum Ayı (Yılı)	1-6 (2012)	104	12.9
	7-12 (2012)	113	14.0
	1-6 (2013)	112	13.9
	7-12 (2013)	134	16.6
	Toplam	463	57.4

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin %46.8'inin kız, %53.2'sinin erkek olduğu; %16.1'inin 1, %25.9'unun 2, %30.1'inin 3 ve %27.8'inin ise 4. sınıf düzeylerinde bulunduğu görülmektedir. 2012 yılının 1 ve 6. aylarında doğan öğrenciler örneklemin %12.9'unu, 7 ve 12. aylarında doğanlar %14'ünü, 2013 yılının 1 ve 6. aylarında doğanlar %13.9'unu, 7 ve 12. aylarında doğanlar ise %16.6'sını oluşturmaktadır (Tablo 1). Doğum ayları dikkate alınarak oluşturulan bu kategoriler, değişken madde fonksiyonunun (Differential Item Functioning-DIF) incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci sayısının az olması nedeniyle diğer yıllara ilişkin kategoriler oluşturulmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak BİLSEM GÖRSAT ile cinsiyet, doğum tarihi ve sınıf düzeyine ilişkin soruların yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. BİLSEM GÖRSAT beş faktörlü bir yapıya sahip (Şekil 2), toplam 41 maddeden (görsel figürler*) oluşan ve bunlarla ilgili, biri doğru yanıt olmak üzere, dört ayrı yanıt seçeneğini içeren çoktan seçmeli bir testtir. BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan maddeler ve ilgili yanıt seçenekleri öncelikle kapsam geçerliği açısından alan uzmanları tarafından

* Söz konusu görsel figürler için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün gizlilik kararı bulunmaktadır.

değerlendirilmiş ve maddelere pilot uygulamadan önceki son şekilleri, söz konusu değerlendirmenin sonuçlarına dayalı olarak verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, tablet bilgisayarlar aracılığıyla sınıf ortamında ve sınıf öğretmenleri tarafından uygun görülen bir zaman diliminde toplanmıştır. Her bir maddenin yanıtlanması için öğrencilere maksimum 60 saniye süre verilmiştir. Uygulama, bir madde belirlenen süre içerisinde yanıtlanmadığında bir sonraki maddeye geçecek şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla, testteki tüm maddelerin 41 dakika içinde yanıtlanması gerekmektedir. Testin öğrenciler tarafından en fazla 21.83 dakikada tamamlandığı saptanmıştır ($\bar{X} = 7.43$; $SS = 2.21$).

Veri Analizi

Doğru yanıtlanan maddeler 1, yanlış yanıtlanan maddeler ise 0 olarak puanlanmıştır. Ön inceleme sonucunda, birçok öğrencinin 60 saniyelik süre içerisinde bazı sorulara yanıt veremediği görülmüştür. Uygulama, herhangi bir madde öğrenciler tarafından görülmeden diğerine geçilmesine imkân vermemektedir. Bu nedenle, öğrenciler tarafından yanıtlanmayan maddeler 0 olarak puanlanmıştır.

Madde analizlerinde, maddelerin güçlük ve ayırt ediciliklerine odaklanılmış; güçlük düzeyleri (P) .80'nin üzerinde ve .20'nin altında olan maddelerle ayırt edicilik düzeyleri .30'un altında olan maddelerin testten çıkarılması kararlaştırılmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin incelenmesi amacıyla, hem düzeltilmiş nokta çift serili korelasyon katsayıları (r_{pb}) hem de konvansiyonel ayırt edicilik (d) katsayıları hesaplanmıştır. Madde analizleri sonucunda, P değerleri (1, 4, 20 ve 27 numaralı maddeler) ile ayırt edicilik değerleri (6, 8, 22, 24, 25, 31, 33, 37, 39, 40 ve 41 numaralı maddeler) belirtilen ölçütleri karşılamayan toplam 15 madde testten çıkarılmıştır. Yapı geçerliği ve iç tutarlılık güvenilirliğine yönelik analizler 26 madde kapsamında gerçekleştirilmiştir.

BİLSEM GÖRSAT'ın faktör yapısı, hem birinci sıra Bayes doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hem de birinci sıra faktörlerin (görsel hatırlama, görsel ilişkilendirme, görsel örüntü tanıma, görsel ayırt edicilik ve görsel-uzamsal algı) 'görsel algı' değişkeni tarafından açıklandığı ikinci sıra Bayes DFA aracılığıyla incelenmiştir (Depaoli, 2021). Bayes DFA, parametre kestirimlerini çok sayıda yineleme aracılığıyla önsel (prior) bilgilere dayalı olarak yapmaya imkân vermekte ve bu açıdan konvansiyonel DFA yöntemlerine kıyasla çok daha gerçekçi sonuçlar ortaya koymaktadır (Depaoli, 2021). Bayes DFA'da, hızlandırılmış beklenti maksimizasyonu (accelerated expectation maximization-EMA) kullanılmıştır (Asparouhov ve Muthén, 2010). İç tutarlılık güvenilirliklerine yönelik analizler ise, hem standartlaştırılmış alfa gibi klasik güve-

nirlik katsayıları hem de McDonald Omega ve En Büyük Alt Sınır (Greatest Lower Bound-GLB) gibi çok daha sağlam katsayılar hesaplanarak gerçekleştirilmiştir (Hayes ve Coutts, 2020).

Maddelerin, öğrencilerin cinsiyetlerine ve 2012 ile 2013 yıllarının ilk ve son altı aylarında doğma durumlarına göre değişen madde fonksiyonu gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amacıyla, Mantel-Haenszel (MH) yöntemi kullanılarak (Hambleton vd., 2017) DIF analizleri gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde Zieky (1993) tarafından önerilen kesme noktaları dikkate alınmış ve etki büyüklükleri $|\Delta| \leq 1$, $1 \leq |\Delta| < 1.5$ ve $|\Delta| \geq 1.5$ ölçütleri bağlamında, sırasıyla ihmal edilebilir, orta ve güçlü etki büyüklükleri olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin maddeleri yanıtlama sürelerinin incelenmesi amacıyla, hem her bir sınıf düzeyine yönelik hem de sınıf düzeylerinden bağımsız (genel) süre ortalamaları (\bar{t}) ile standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır. Madde analizleri R (R Core Team, 2021) yazılımında bulunan *psych* paketi (Revelle, 2021), değişen madde fonksiyonu analizleri XCALIBRE 4.2.2 yazılımı (Yoes, 1996) ve Bayes DFA analizleri ise *Mplus* 8.3 (Muthén ve Muthén, 2017) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Etik Onay

Araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (protokol no: 2022/117).

Bulgular

Madde Güçlüklerine ve Ayırt Ediciliklerine İlişkin Bulgular

Veri analizi bölümünde değinildiği gibi, madde analizleri sonucunda BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan 41 maddenin 15'i testten çıkarılmıştır. Dolayısıyla, Tablo 2'de yalnızca 26 maddeyle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2*Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	<i>P</i>	<i>r_{pb}</i>	<i>d</i>	Görsel Algı				Madde No	<i>P</i>	<i>r_{pb}</i>	<i>d</i>
				Madde No	<i>P</i>	<i>r_{pb}</i>	<i>d</i>				
2	.76	.43	.50	14	.50	.39	.57	28	.62	.30	.44
3	.53	.41	.64	15	.61	.54	.72	29	.75	.41	.49
5	.62	.32	.46	16	.44	.34	.54	30	.42	.44	.61
7	.66	.33	.48	17	.34	.36	.51	32	.51	.40	.61
9	.73	.39	.54	18	.26	.38	.52	34	.68	.49	.63
10	.63	.47	.66	19	.41	.40	.60	35	.37	.38	.53
11	.47	.49	.70	21	.74	.31	.41	36	.45	.31	.50
12	.73	.43	.56	23	.46	.37	.56	38	.31	.41	.53
13	.45	.43	.65	26	.81	.33	.36				

Tablo 2 incelendiğinde, 26 madde için hesaplanan *P* katsayılarının .26 ile .81 aralığında, *r_{pb}* katsayılarının .30 ile .54 aralığında ve *d* katsayılarının ise .36 ile .72 aralığında yer aldığı görülmektedir. Veri analizi bölümünde vurgulandığı gibi, madde güçlük katsayıları .20'nin altında ve .80'in üzerinde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ancak Tablo 2'de, bunun bir istisnasının 26 numaralı madde olduğu görülmektedir. Hesaplanan madde güçlük katsayısının (*P* = .806) belirtilen üst sınıra (.80) çok yakın olması nedeniyle, bu madde testten çıkarılmamıştır.

Yapı Geçerliğine ilişkin Bulgular

Tablo 3'e bakıldığında, faktör yüklerinin (standartlaştırılmış Beta katsayıları) görsel hatırlama faktörünü oluşturan maddeler için .48 ile .70; görsel örüntü tanıma faktörünü oluşturan maddeler için .50 ile .76; görsel-uzamsal algı faktörünü oluşturan maddeler için .50 ile .63; görsel ayırt edicilik faktörünü oluşturan maddeler için .46 ile .70 ve görsel ilişkilendirme boyutunu oluşturan maddeler için .44 ile .74 aralığında değiştiği görülmektedir (*p* < .001). Faktörler arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan gizil korelasyon katsayılarının ise .73 ile .88 aralığında değiştiği saptanmıştır.

Tablo 3*Birinci Sıra Bayes DFA Sonuçları*

Görsel Hatırlama	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel Örüntü Tanıma	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel-Uzamsal Algı	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel Ayırt Edicilik	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel İlişkilendirme	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]
2	.70 [.61-.78]	9	.62 [.54-.70]	17	.59 [.50-.67]	26	.61 [.51-.70]	34	.74 [.67-.81]
3	.58 [.50-.66]	10	.68 [.61-.74]	18	.62 [.53-.70]	28	.46 [.37-.55]	35	.53 [.45-.61]
5	.48 [.39-.56]	11	.69 [.63-.76]	19	.63 [.54-.70]	29	.70 [.61-.78]	36	.44 [.36-.53]
7	.50 [.41-.59]	12	.66 [.58-.73]	21	.50 [.40-.59]	30	.66 [.58-.73]	38	.60 [.52-.67]
		13	.61 [.53-.68]	23	.52 [.43-.60]	32	.57 [.49-.65]		
		14	.53 [.45-.61]						
		15	.76 [.70-.82]						
		16	.50 [.42-.58]						

Birinci sıra faktör yapısının, araştırma verileriyle ne ölçüde uyum gösterdiğinin değerlendirilmesi amacıyla hesaplanan tahmin edilen sonsal p değerinin [posterior predictive *p* value (*PPP*)] .20 olduğu saptanmıştır. *PPP* değerinin .50'ye eşit olması mükemmel bir uyumun göstergesiyken, .05'ten büyük bir değere sahip olması kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir (Asparouhov ve Muthén, 2021). Birinci sıra faktör yapısının bütüncül görünümüne ilişkin hesaplanan *PPP* değerine ek olarak, faktörleri oluşturan her bir maddeye yönelik *PPP* değeri de hesaplanmış ve bunların .43 ile .74 aralığında değişen değerlere sahip oldukları görülmüştür (Tablo 4; ayrıca Şekil 3).

İkinci sıra Bayes DFA’da, birinci sıra faktörlerin (Şekil 3), ‘görsel algı’ faktörünün (ikinci sıra faktör) gizil göstergeleri olarak tanımlandıkları model incelenmiştir. Tablo 5’e bakıldığında, faktör yüklerinin görsel hatırlama faktörünü oluşturan maddeler için .48 ile .70; görsel örüntü faktörünü oluşturan maddeler için .51 ile .76; görsel-uzamsal algı faktörünü oluşturan maddeler için .50 ile .63; görsel ayırt edicilik faktörünü oluşturan maddeler için .46 ile .70 ve görsel ilişkilendirme faktörünü oluşturan maddeler için .44 ile .74 aralığında değişen değerlere sahip oldukları görülmektedir ($p < .001$). Üstelik birinci sıra faktörlerin tümü, ikinci sıra faktör tarafından .86 ile .97 arasında değişen değerlerle oldukça güçlü biçimde yordanmaktadır (Şekil 4). İkinci sıra faktör yapısı için hesaplanan *PPP* değeri .21’dir. Faktörleri oluşturan maddelere yönelik *PPP* değerlerinin ise .43 ile .74 aralığında değiştiği saptanmıştır (Tablo 6).

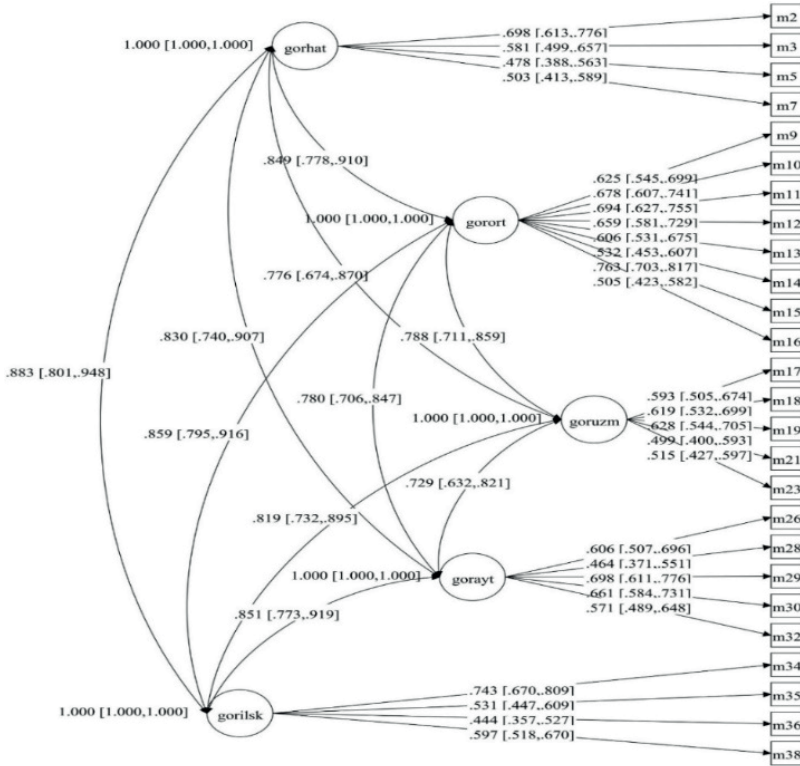
Tablo 4

Birinci Sıra Bayes DFA Modeli Uyum Değerleri

Görsel Hatırlama	<i>PPP</i>	Görsel Örüntü Tanıma	<i>PPP</i>	Görsel-Uzamsal Algı	<i>PPP</i>	Görsel Ayırt Edicilik	<i>PPP</i>	Görsel İlişkilendirme	<i>PPP</i>
2	.53	9	.53	17	.46	26	.50	34	.58
3	.58	10	.54	18	.48	28	.50	35	.49
5	.52	11	.49	19	.46	29	.52	36	.48
7	.53	12	.50	21	.52	30	.44	38	.43
		13	.47	23	.50	32	.73		
		14	.74						
		15	.58						
		16	.46						

Şekil 3

Birinci Sıra Bayes DFA Grafiği



Tablo 5*İkinci Sıra Bayes DFA Sonuçları*

Görsel Algı									
Görsel Hatırlama	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel Örtünü Tanıma	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel-Uzamsal Algı	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel Ayırt Edicilik	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]	Görsel İlişkilendirme	Faktör Yüğü %95GA [Alt-Üst]
2	.70 [.61-.78]	9	.62 [.54-.70]	17	.59 [.50-.67]	26	.60 [.50-.69]	34	.74 [.66-.80]
3	.58 [.50-.66]	10	.68 [.61-.74]	18	.62 [.53-.70]	28	.46 [.37-.55]	35	.53 [.44-.61]
5	.48 [.38-.56]	11	.70 [.63-.76]	19	.63 [.55-.71]	29	.70 [.61-.78]	36	.44 [.35-.52]
7	.50 [.41-.59]	12	.66 [.58-.73]	21	.50 [.40-.59]	30	.66 [.58-.73]	38	.59 [.51-.67]
		13	.61 [.53-.68]	23	.52 [.43-.60]	32	.57 [.49-.65]		
		14	.53 [.45-.61]						
		15	.76 [.70-.82]						
		16	.51 [.43-.58]						

Tablo 6*İkinci Sıra Bayes DFA Modeli Uyum Değerleri*

Görsel Algı									
Görsel Hatırlama	<i>PPP</i>	Görsel Örtüntü Tanıma	<i>PPP</i>	Görsel-Uzamsal Algı	<i>PPP</i>	Görsel Ayırt Edicilik	<i>PPP</i>	Görsel İlişkilendirme	<i>PPP</i>
2	.52	9	.52	17	.46	26	.49	34	.58
3	.58	10	.54	18	.47	28	.50	35	.50
5	.52	11	.48	19	.46	29	.51	36	.48
7	.52	12	.50	21	.52	30	.44	38	.43
		13	.46	23	.51	32	.74		
		14	.74						
		15	.58						
		16	.46						

Şekil 4

İkinci Sıra Bayes DFA Grafiği



İç Tutarlılık Güvenirliğine İlişkin Bulgular

BİLSEM GÖRSAT'ın birinci sıra faktörlerine ilişkin olarak hesaplanan güvenilirlik katsayılarının .63 ile .84 arasında değişen değerlere sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 7). Görsel örüntü tanıma, görsel-uzamsal algı ve görsel ayırt edicilik faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının .70 üzerinde değerler almaları nedeniyle kabul edilebilir, hatta yüksek (> .80) iç tutarlılığa sahip oldukları söylenebilir (Hancock ve An, 2020). Bu durumun iki istisnası, güvenilirlik katsayılarının orta düzeyde olduğu söylenebilen, görsel hatırlama ve görsel ilişkilendirme faktörleridir. Bunun olası bir nedeni, söz konusu faktörlerin diğer faktörlere göre daha az sayıda madde içermeleri olabilir. Nitekim iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının madde sayısına hassas oldukları bilinmektedir (Hayes ve Coutts, 2020). Diğer taraftan, BİLSEM GÖRSAT'ın ikinci sıra faktör yapısına yönelik hesaplanan güvenilirlik katsayıları oldukça yüksektir (Tablo 7).

Tablo 7*Güvenirlilik Katsayıları*

İkinci Sıra Faktör	Birinci Sıra Faktör	ω	α	GLB
Görsel Algı		.92	.92	.96
	Görsel Hatırlama	.63	.63	.66
	Görsel Örüntü Tanıma	.84	.84	.87
	Görsel-Uzamsal Algı	.71	.71	.76
	Görsel Ayırt Edicilik	.73	.73	.78
	Görsel İlişkilendirme	.66	.65	.70

Not: ω = McDonald's Omega; α = Standartlaştırılmış alfa; GLB = En büyük alt sınır.

Değişen Madde Fonksiyonuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hesaplanan M-H değerlerinin anlamlı olmadıkları saptanmıştır (Tablo 8; tüm p değerleri $> .05$). Bu bağlamda hesaplanan etki büyüklükleri de ($\Delta M-H$) ihmal edilebilir düzeydedir (Tablo 8). Benzer bulgular, 2012 yılına ait doğum ayı aralıklarına göre gerçekleştirilen DIF analizleri sonucunda da elde edilmiştir (Tablo 8). Nitekim öğrencilerin 2012 yılının ilk ya da son altı ayında doğma durumlarına ilişkin hesaplanan M-H değerleri anlamlı değildir (Tablo 8; tüm p değerleri $> .05$). Ayrıca, 7, 10, 21, 28 ve 30 numaralı maddelere ilişkin etki büyüklükleri orta düzeyde olmalarına rağmen, bunların M-H değerleri de anlamlı değildir (Tablo 8; tüm p değerleri $> .05$).

2013 yılına ait doğum ayı aralıklarına göre gerçekleştirilen DIF analizleri sonucunda da, öğrencilerin 2013 yılının ilk ya da son altı ayında doğma durumlarına ilişkin hesaplanan M-H değerlerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır (Tablo 8; tüm p değerleri $> .05$). Benzer biçimde, 19 ve 21 numaralı maddelere ilişkin etki büyüklüklerinin orta, 2 numaralı maddeye yönelik etki büyüklüğünün ise güçlü olmasına rağmen, bu maddelere yönelik hesaplanan M-H değerleri de anlamlı değildir (Tablo 8; tüm p değerleri $> .05$).

Tablo 8*Değişen Madde Fonksiyonu*

Madde	Cinsiyet			2012 Yılı Doğum Ayı			2013 Yılı Doğum Ayı		
	M-H	<i>p</i>	Δ_{M-H}	M-H	<i>p</i>	Δ_{M-H}	M-H	<i>p</i>	Δ_{M-H}
2	1.07	.81	-.15	1.12	.86	-.27	1.93	.25	-1.54
3	.95	.81	.12	.80	.61	.53	.90	.80	.24
5	1.07	.75	-.16	1.14	.78	-.30	1.18	.69	-.39
7	.92	.72	.18	1.87	.23	-1.47	.80	.58	.52
9	.85	.50	.38	.79	.66	.55	1.19	.72	-.41
10	.80	.34	.52	.61	.26	1.18	.66	.32	.96
11	1.08	.74	-.18	1.50	.40	-.95	1.17	.70	-.37
12	1.30	.30	-.61	.83	.73	.44	.81	.66	.50
13	1.18	.45	-.40	1.45	.40	-.87	1.30	.52	-.62
14	.90	.61	.26	.98	.96	.05	1.42	.39	-.83
15	1.16	.55	-.36	1.28	.65	-.59	.78	.56	.58
16	1.15	.52	-.32	1.09	.84	-.21	1.10	.80	-.24
17	.90	.62	.26	1.02	.97	-.04	.98	.96	.04
18	1.14	.58	-.32	1.47	.44	-.90	1.36	.52	-.72
19	.82	.35	.47	1.25	.61	-.52	.58	.14	1.29
21	.89	.62	.28	1.84	.28	-1.44	1.62	.35	-1.13
23	1.05	.82	-.12	.93	.85	.18	.79	.52	.56
26	1.09	.76	-.20	.89	.84	.28	.82	.69	.48
28	1.15	.53	-.32	1.57	.35	-1.06	1.18	.67	-.40
29	1.00	1.00	.00	.94	.91	.15	1.09	.87	-.20
30	1.13	.59	-.28	1.58	.33	-1.08	.93	.85	.17
32	1.16	.51	-.34	1.37	.50	-.74	1.03	.94	-.06
34	1.52	.12	-.98	1.27	.67	-.57	.86	.76	.35
35	1.27	.29	-.56	.93	.85	.18	1.35	.44	-.70
36	.85	.45	.37	1.01	.98	-.02	1.09	.83	-.20
38	1.17	.52	-.36	1.21	.67	-.46	1.24	.61	-.52

Maddelerin Yanıtlanma Sürelerine İlişkin Bulgular

Maddelerin yanıtlanma sürelerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları, 1, 2, 3 ve 4. sınıflardaki öğrencilerin maddeleri ortalama yanıtlanma sürele-

rinin, sırasıyla 12.68 (SS = 8.14), 16.45 (SS = 8.77), 17.41 (SS = 8.43) ve 16.84 (SS = 7.93) saniye olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, maddelerin sınıf düzeylerinden bağımsız (genel) ortalama yanıtlanma süresinin 15.85 (SS = 8.32) saniye olduğunu da göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Madde analizlerinin sonuçları, BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan toplam 41 maddeden 26'sının hem güçlük hem de ayırt edicilik düzeyleri açısından kabul edilebilir olduklarını göstermiştir. DIF analizleri aracılığıyla elde edilen sonuçlar ise, 26 maddenin öğrencilerin cinsiyetlerine ve 2012/2013 yıllarının ilk ya da son altı aylarında doğma durumlarına göre önemli ölçüde değişen madde fonksiyonu göstermediğini ortaya koymuştur. Söz konusu bulgular, BİLSEM GÖRSAT'ın faktör yapısının 26 madde kapsamında doğrulandığını ve maddelerin öğrencilerin cinsiyetleri ve 2012/2013 yıllarının ilk ya da son altı ayında doğma durumlarına bağlı olarak değişen madde fonksiyonu göstermediğine işaret etmektedir. Bu bulgular ayrıca, maddelerle ilgili ayırt ediciliğin (Henseler vd., 2015), faktörlerle ilgili ayırt edicilik açısından içerdiği öneme de işaret etmektedir (McDonald, 1999). Bir ölçme aracının faktör yapısının, gizil faktör/faktörler, gözlenen değişkenler (maddeler) ve bunların hata terimlerinden hareketle tanımlandığı düşünüldüğünde (Brown, 2015), bu önem daha iyi anlaşılabilir.

Bayes DFA analizlerinin sonuçları, BİLSEM GÖRSAT'ın beş faktörden ve toplam 26 maddeden oluşan yapısının araştırmanın örneklemini kapsamında iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Güvenirlik analizlerinin sonuçları ise, her bir faktörün yeterli düzeyde iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğunu göstermiştir. Birlikte ele alındığında bu sonuçlar, BİLSEM GÖRSAT'ın yapı geçerliğiyle iç tutarlılık güvenirliliğinin araştırmanın örneklemini kapsamında sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Değinilen analiz sonuçlarının böyle bir bulguyu ortaya çıkarmış olması, BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan faktörlerin sağlam bir kuramsal arka plana sahip olmasıyla açıklanabilir.

Nitekim görsel hatırlama, görsel örüntü tanıma, görsel uzamsal algı, görsel ayırt edicilik ve görsel ilişkilendirme faktörleri; Gestalt, Olasılıklı Öğreti, Bilişimsel, Nöro-fizyolojik, Doğrudan Algı ve Yapılandırıcı Görsel Algı gibi, haklarında çok sayıda kanıt bulunan (örneğin Erdogan ve Jacobs, 2017; Erişti, 2021; Snyder ve Alain, 2007; Van Dijk ve Kiverstein, 2021) kuramlardan oluşan sağlam bir çerçeveden hareketle oluşturulmuştur. Dolayısıyla BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan faktörlerin; algılayanın, algılananla (nesnelere, figürler vb.) ilgili bağlam, detay ve özelliklere (Brunswick, 1955) dikkatini odaklamasını (Hoeft vd., 2003), bu özellikleri, bağlamı ve detayları bilişsel anlamda işleyerek (Marr, 1982) bütüncül (Wertheimer, 1938) bir zihinsel temsil oluş-

turmasını (Gillani, 2003) ve bu temsili kapsamlı biçimde hatırlamasını (Gibson, 1986) gerektiren niteliklere sahip oldukları belirtilebilir.

Bu niteliklerin birbirleriyle yakından ilişkili olmaları, söz konusu faktörlerin (birinci sıra faktörler) bu araştırma kapsamında birbirleriyle neden güçlü biçimde ilişkilendiklerini anlaşılır hale getirmektedir. Ancak bu niteliklerin birbirleriyle yakından ilişkili olmaları, aynı özellikler oldukları anlamına gelmemektedir. Birinci sıra faktörlerin birbirleriyle güçlü biçimde ilişkilenebilmelerine rağmen, tümüyle örtüşmemeleri ($r < .90$) (Henseler vd., 2015) bu yorumu destekler niteliktedir. Faktörler arasındaki güçlü ilişkiler, BİLSEM GÖRSAT'ın temel eksenini oluşturan 'görsel algı' kavramına bağlı olarak da açıklanabilir. Nitelikler ikinci sıra Bayes DFA sonuçları, birinci sıra faktörlerin görsel algı kavramı (ikinci sıra faktör) kapsamında ve oldukça güçlü biçimde açıklanabildiğini göstermiştir. Bu bulgu; görsel hatırlama, görsel örüntü tanıma, görsel uzamsal algı, görsel ayırt edicilik ve görsel ilişkilendirme faktörlerinin görsel algı kavramı kapsamında, güvenilir biçimde incelenebileceği anlamına gelmektedir. Faktörlerin görsel algı kavramı kapsamında tanımlanabilen nitelikleri içerdiği düşünüldüğünde (Colarusso ve Hammill, 2003; Maslow vd., 1964), bunun şaşırtıcı bir bulgu olmadığı söylenebilir. Ancak konuyla ilgili literatürde, söz konusu faktörlerin tümünü kapsayan ve resim yeteneğinin ön tanılması amacıyla kullanılan bir 'görsel algı' testine rastlanmamış olması, BİLSEM GÖRSAT'ın hem birinci hem de ikinci sıra faktör yapısına ilişkin bulguların özgün değerini fazlasıyla artırmaktadır.

Diğer taraftan, BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan maddelerin yanıtlanma süreleriyle ilgili analiz sonuçları, öğrencilerin maddeleri ortalama yanıtlanma sürelerinin sınıf düzeylerine göre önemli ölçüde farklılaşmadığını ve ortalama sürenin ($M = 15.85$; $SS = 8.32$), her bir maddenin yanıtlanmasına yönelik verilen maksimum süreden (60 saniye) oldukça kısa olduğunu göstermiştir. Esasen bu bulgular, bazı maddelerin (toplam 15 madde) güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin neden zayıf olduğuyla bazı faktörlerin (görsel hatırlama, görsel ilişkilendirme) iç tutarlılıklarının neden orta düzeyde olduğunu açıklama potansiyeli içermektedir. Çünkü bir alana özgü yeteneğin ölçümünde kullanılan testler için süre önemli bir faktördür (Kyllonen ve Zu, 2016). Buna göre, örneğin, görsel-uzamsal algı düzeyi ortalama ya da ortalamanın altında olan öğrencilere gereğinden fazla süre verilmesi, testin geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Anvari vd., 2013).

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, BİLSEM GÖRSAT'ın görsel hatırlama, görsel örüntü tanıma, görsel-uzamsal algı, görsel ayırt edicilik ve görsel ilişkilendirme faktörleri aracılığıyla geçerli ve güvenilir biçimde tanımlanabildiğidir. İkincisi, söz konusu faktörlerin 'görsel algı' kavramı kapsamında da geçerli ve güvenilir biçimde incelenebildiğidir. Üçüncüsü ve daha

önemlisi, ilkokulların tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin görsel algılarının, cinsiyetleri ve kısmen de (2012/2013) bir yılın ilk ya da son altı ayında doğma durumlarına göre değişen madde fonksiyonu göstermediği ve BİLSEM GÖRSAT'ın görsel algının değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir test olduğudur.

BİLSEM GÖRSAT'ın hem birinci hem de ikinci sıra faktör yapılarının araştırmanın verileriyle iyi bir uyum göstermesi, bundan sonraki çalışmalarda testin her iki faktör yapısının da kullanılabileceği anlamına gelmektedir. Ancak birinci sıra faktör yapıları arasındaki ilişkilerin güçlü olması ve birinci sıra faktörlerin ikinci sıra faktör tarafından güçlü biçimde yordanması, bundan sonraki çalışmalarda testin ikinci sıra faktör yapısının dikkate alınmasının daha doğru bir yaklaşım olacağına işaret etmektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, BİLSEM GÖRSAT aracılığıyla elde edilecek verilerin 'görsel algı' kavramı kapsamında değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, BİLSEM GÖRSAT'ı oluşturan maddelerin yanıtlanması için verilecek sürenin azaltılması yönünde bir öneride de bulunulabilir. Çünkü sınıf düzeyi arttıkça sürenin azaltılması, testten elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkileyerek daha güvenilir bir değerlendirme olanağı sağlayabilir.

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan büyük bir ilin farklı ilkokullarında öğrenim gören, toplam 806 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle, Türkiye'nin farklı illerindeki ilkokullarda öğrenim gören çok sayıda öğrencinin yer alacağı örneklemelerden elde edilecek bulgular, BİLSEM GÖRSAT'ın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik daha kapsamlı bulgular ortaya koyabilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda, 'görsel algı' kavramının 'görsel dikkat' gibi bilişsel ve/veya 'görsel ilgi' gibi duyuşsal faktörlerle de tanımlanması, BİLSEM GÖRSAT'ın kuramsal çerçevesinin genişletilmesine katkı sağlayabilir. Diğer taraftan, BİLSEM GÖRSAT'ın 'görsel algı' kavramı kapsamında tanımlanmış olması, öğrencilerin çizim yeterlikleriyle ilgili bir çıkarımda bulunmayı olanaksız hale getirmektedir. BİLSEM GÖRSAT aracılığıyla öğrencilerin genel yeteneklerine ya da başka sanat alanlarıyla ilgili (müzik vb.) yeteneklerine ilişkin herhangi bir çıkarımda bulunulması da mümkün değildir. Bu nedenle, çalışmanın bulguları gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır.

Özetlenen sınırlılıklarına rağmen, BİLSEM GÖRSAT'ın, tüm sınıf düzeylerindeki ilkokul öğrencilerinin resim yeteneğinin temel göstergelerinden birine (görsel algı) ne ölçüde sahip olduklarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek özgün, geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir test olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, BİLSEM GÖRSAT'ın sonraki yıllarda, ülke genelindeki ilkokulların tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanması önerilebilir.

Bilgilendirme

BİLSEM-GÖRSAT testinin telif hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığına aittir.

Kaynakça

- Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Frostig Görsel Algı Testi'nin Türkçeye uyarlanması. *International Journal of Social Science*, 50, 1-22. <https://doi.org/10.9761/JASSS3587>
- Arnheim, R. (2012). *Görsel düşünme*. Metis Yayınları.
- Asparouhov, T. and Muthén, B. (2010). *Bayesian analysis using Mplus: Technical implementation* (versiyon 3). <https://www.statmodel.com/download/Bayes3.pdf>
- Asparouhov, T. and Muthén, B. (2021). Advances in Bayesian model fit evaluation for structural equation models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1764360>
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 21-54). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beckmann, E. and Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. baskı). The Guilford Press.
- Brunswik, E. (1955). Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. *Psychological Review*, 62, 193–217. <https://doi.org/10.1037/h0047470>
- Brunswik, E. and Kamiya, J. (1953). Ecological cue-validity of 'proximity' and other Gestalt factors. *American Journal of Psychology*, 66(1), 20–32. <https://doi.org/10.2307/1417965>

- Clark, G. (1989). Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test. *National Association for Gifted Children*, 33(3), 98-105. <https://doi.org/10.1177/001698628903300301>
- Colarusso, R. P. and Hammill, D. D. (2003). *Motor-Free Perception Test (MVPT-3)*. Academic Therapy Publication.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Pearson.
- Depaoli, S. (2021). *Bayesian structural equation modeling*. The Guilford.
- Dereobalı, N. (2017). "Oyun Temelli Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitimi Programı"nın anaokulu çocuklarının ilkökula hazırbuluşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 78-105.
- Dılmaç, O. ve İnal, E. (2020). Sanat galerisi ziyaretlerinde gerçekleştirilen aktif öğrenme etkinliklerinin 4-6 yaş arası çocukların görsel algılarına etkisi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(45), 499-510. <https://doi.org/10.32547/atauni-gsed.730418>
- Ece, A. S., Eren, A., Okay, H. H. ve Kilmen, S. (2018). *Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri 2018 yılı Müzik Alanı Öğrenci Tanılama Testi* [Bilimsel araştırma raporu]. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Erdogan, G. and Jacobs, R. A. (2017). Visual shape perception as Bayesian inference of 3D object-centered shape representations. *Psychological Review*, 124(6), 740-761. <https://doi.org/10.1037/rev0000086>
- Erişti, S. D. (2021). *Yeni medya ve görsel iletişim tasarımı* (6. baskı). Pegem Yayınları.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W. ve Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Frostig, M., Lefever, W. and Whittlesey, J. (1963). Disturbances in visual perception. *Journal of Educational Research*, 57(3), 160-162. <https://doi.org/10.1080/00220671.1963.10883049>

- Gallagher, S. (2008). Direct perception in the intersubjective context. *Consciousness and Cognition*, 17(2), 535–543. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.03.003>
- Genç, M. A. (2016). Görsel sanatlar alanında üstün yetenek farkındalığı: Tanılama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 152-167.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- Gillani, B. B. (2003). *Learning theories and the design of e-learning environments*. University Press of America.
- Goldstein, G. and Hersen, M. (1999). Historical perspectives. Gerald, G. and Hersen, M. (Ed.), *Handbook of psychological assessment* içinde (ss. 3-17). Elsevier.
- Gordon, I. E. (2004). *Theories of visual perception* (3. baskı). Psychology Press.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. and Spielberger, C. D. (Ed.). (2017). *Eğitimde ve psikolojide kullanılan testlerin kültürlerarası değerlendirme amacıyla uyarlanması* (Çev. N. Koç ve A. Yıldırım). Pegem Akademi.
- Hancock, G. R. and An, J. (2020). A closed-form alternative for estimating omega reliability under unidimensionality. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1656049>
- Hayes, A. F. and Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Henseler, J., Ringle, C. M. and Sarstedt, M. A. (2015). new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hoefl, R. M., Jentsch, F. G., Harper, M. E., Evans, A. W. III, Bowers, C. A. ve Salas, E. (2003). TPL-KATS-Concept Map: A computerized knowledge assessment tool. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 653–657. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(03\)00043-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00043-8)

- Kalkan, A. ve Arslan, M. (2015). Developing a visual perception scale (VPS) for preschool children: Validity and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1369-1391.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt, Brace.
- Köksal, M. S., Leana-Taşçılar, M. Z., Kanlı, E., Yüreğili Göksu, D. ve Kömür, E. (2021). Özel yetenek ve BİLSEM'ler. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Marr, D. (1982). *Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information*. W. H. Freeman.
- Maslow, P., Frostig, M., Lefever, D. W. ve Whittlesey, J. R. B. (1964). The Marianne Frostig development test of visual perception, 1963. standardization. *Perceptual and Motor Skills*, 19(2), 464-499. <https://doi.org/10.2466/pms.1964.19.2.463>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Program-Detay.aspx?PID=358>
- Morgado, F. F. R., Meireles, J. F. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. S. and Ferreira, M. E. C. (2018). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30, 3. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8. baskı). Muthén & Muthén.
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. baskı). McGraw Hill.
- Pitts, M., Venville, G., Blair, D. and Zadnik, M. G. (2014). An exploratory study to investigate the impact of an enrichment program on aspects of Einsteinian physics on year 6 students. *Research in Science Education*, 44, 363-388. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9386-6>

- Purcell, J. H. and Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329307>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing* (version 4.1.1) [Bilgisayar yazılımı]. <https://www.r-project.org/>
- Revelle, W. (2021). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (versiyon = 2.1.9) [Bilgisayar yazılımı]. <https://cran.r-project.org/package=psych>
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASIS) uygulayıcı kitabı*. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Snyder, J. S. and Alain, C. (2007). Toward a neurophysiological theory of auditory stream segregation. *Psychological Bulletin*, 133(5), 780–799. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.780>
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Şirin, A. (2018). *Görsel sanatlar alanında üstün (özel) yetenekli çocukların tanımlanmasında kullanılacak kriterlerin uzman görüşleriyle belirlenmesi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Van Dijk, L. and Myin, E. (2019). Reasons for pragmatism: Affording epistemic contact in a shared environment. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18(2), 973-997. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9595-6>
- Van Dijk, L. and Kiverstein, J. (2021). Direct perception in context: radical empiricist reflections on the medium. *Synthese*, 198(9), 8389–8411. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02578-3>
- Yaman, S. (2021). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel algılama düzeylerine Frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Yoes, M. E. (1996). *User's manual for the XCALIBRE marginal maximum-likelihood estimation program* [Bilgisayar yazılımı]. Assessment Systems Corporation.
- Yurtsever Kılıçgün, M. ve Kılıçkaya, A. (2018). 6 yaş çocukların iki el kullanımı ve el-göz koordinasyonu becerilerine dokuma eğitiminin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 449-468. <https://doi.org/10.17152/gefad.377011>
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. K. R. Wentzel & D. B. Miele (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde (2. baskı, ss. 211-230). Routledge.
- Wertheimer, M. (1938). Gestalt theory. W. D. Ellis (Ed.), *A source book of Gestalt psychology* (ss. 1-11) içinde. Routledge & Kegan Paul.
- Zieky, M. (1993). Practical questions in the use of DIF statistics in test development. P. W. Holland ve H. Wainer (Ed.), *Differential item functioning* (ss. 337-347) içinde. Lawrence Erlbaum Associates.

Osmanlı Devleti Son Dönemi Öğretmen Okullarına Bir Bakış

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğba ŞİMŞEK¹

1 Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük, tugbasimsek5@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0400-3578.

Gönderilme Tarihi: 22.04.2022 Kabul Tarihi: 03.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1107512

Öz

Osmanlı Devleti son dönemi eğitim-öğretim faaliyetlerini içeren devlet eliyle kayda alınmış en önemli kaynaklardan biri Maarif-i Salname-i Nezaret-i Umumiye (Maarif Salnamesi)'dir. 2. Abdülhamid zamanında yayımlanan yıllıklardan ilki olan hicri 1316 (1899-1900 M) tarihli Maarif Salnamesi'nde eğitimle ilgili pek çok bilgi bulunmaktadır. Ayrıntılı olarak yer alan bilgilerden biri de öğretmen okullarıdır. Öğretmen okullarının tarihiyle ilgili ayrıntılı bilgiler verilirken bugünkü eğitim fakülteleriyle bir kıyaslama yapma imkânı da sunulmaktadır. Çalışma betimsel analiz yöntemlerinden doküman tarama kullanılarak oluşturulmuştur. Salname, Osmanlı Türkçesiyle yazıldığından ilgili bölümler günümüz Türkçesine aktarılmıştır. Salnamede yer alan öğretmen okullarıyla ilgili bilgiler ele alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda öğretmen okullarının o dönemin Osmanlı Devleti sınırlarını oluşturan yirmi altı il ve altı sancaktaki durumları tespit edilmiştir. Üç dereceden oluşan bu okullara girebilmek için bakanlık tarafından yapılan sözlü ve yazılı sınavlardan başarılı olmak gerekmektedir. Adayların Türkçeyi iyi derecede bilmeleri, sağlıklı olmaları ve güzel ahlak sahibi olmaları şart koşulmuştur. Eğitim ücretsizdir, kitapları bakanlık verir ve öğrencilere de harçlık verilir. Ders programlarının Darülmuallimin ve Darülmuallimatarda farklılık gösterdiği kadın öğretmen okullarının programında yer alan derslerin resim, müzik, el hünerleri gibi sanat dallarının ağırlıkta olduğu ayrıca hıfzıssıhha dersinin de olduğu tespit edilmiştir. Mevcut öğretmenlerin yeni usul öğretimle ilgili eğitimlerinin tamamlanması önemsenmiştir. Pedagoji dersleri programlarda yer almaktadır. Okullarda görev alan öğretmenlerin liyakatlerine önem verildiği öğrenci sayılarının da bölgelere göre değişiklik gösterdiği ve en çok öğrenciyeye sahip öğretmen okulunun Edirne Vilayeti'nde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, eğitim tarihi, Osmanlı Devleti, 2. Abdülhamit, Türkçe eğitimi, öğretmen okulları, Darülmuallimin, Darülmuallimat

An Overview of Teacher Schools in the Last Period of the Ottoman State

Abstract

Maarif-i Salname-i Nezaret-i Umumiye (Education Yearbook) is one of the most important sources recorded by the state, which includes the education and training activities of the last period of the Ottoman Empire. There is a lot of information about education in the Education Yearbook dated 1316 (1899-1900 AD), which is the first of the yearbooks published during the reign of Abdulhamid 2. One of the detailed information is teacher training schools. The study was created by using document scanning, one of the descriptive analysis methods. Since the yearbook was written in Ottoman Turkish, the relevant sections were transferred to today's Turkish. As a result of this evaluation, the situation of teacher training schools in twenty-six provinces and six sanjaks that formed the borders of the Ottoman State of that period was determined. In order to enter these three-degree schools, candidates who pass the oral and written exams are required to know Turkish well, be healthy and have good morals. There are differences in the course programs teacher training schools for male and teacher training schools for female. It has been determined that the courses in the curriculum of Teacher Training Schools for female are dominated by art branches such as painting, music and hand skills. It is important to complete the training of existing teachers on the new method of teaching. It has been determined that the merits of the teachers working in the schools are given importance and the number of students varies according to the regions.

Keywords: education, history of education, Ottoman State, Abdulhamid II, Turkish education, teacher training schools, Darülmuallimin (teacher training schools for male), Darülmuallimat (teacher training Schools for female)

Giriş

Eğitimin en önemli unsurlarından biri öğretmendir. Okullar, program, öğrenci ne kadar iyi olursa olsun mesleki yeterliliği olmayan bir öğretmen olmadan pratikte başarılı olunması zordur. Osmanlı Devleti de eğitim alanında yapılan yeniliklerle beraber öğretmen yetiştirmenin gerekliliği gündeme gelmiştir. Somel (2010, s.168)'in de belirttiği gibi genel eğitimin modernizasyonu ancak meslekî eğitimlerini almış öğretmenlerle başarılı olabilirdi ve bu hedefe ulaşmak için de öğretmen okullarının kurulması gerekiyordu. Türkiye'de öğretmen yetiştirme işi, aslında, Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet Dönemi'ne kadar uzanmaktadır. Fakat modern anlamda bir öğretmen okulunun açılışı, 16 Mart 1848 tarihindedir (Binbaşioğlu, 2005, s.104). İlk Darülmuallimin bu tarihte İstanbul'da açılmıştır.

İstanbul’da açılan ilk Darümualliminler II. Mahmud zamanında açılan rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Darümualliminlerden sonra Darümuallimin-i Sıbyan okulları da 1868 yılında açılmıştır. Bu okullarda öğretmenler yeni yöntemlere özendiriliyordu. Hatta bunun için İstanbul’da ilkokul öğretmeni yetiştiren Darümuallimin bir ara öğrenci almamış ve mevcut öğretmenlerin yöntem bilgilerini arttırmak üzere “Darülameliyat“ adını almıştı (Binbaşoğlu, 2005, s.121). Tarihsel süreçte bu okulların zaman zaman açılıp kapandığı da görülmektedir. Darümuallimin-i Sıbyan’ın “gecikmeli” olarak kurulması ve Abdülhamid devrine dek süren kurumsal istikrarsızlığı esnasında 1870’lere değin ilköğretimin dinî eğitim-vakıf- mektepleri sahasının ayrılmaz bir parçası olarak anlayan zihniyetin oldukça yavaş değişmesiyle bağlantılı gibi gözükmemektedir (Somel, 2010, s.169). Yeni ve modern bir sistemle öğretmen yetiştiren bu okulların düzene girmesi zaman almıştır. Bununla birlikte İstanbul dışında da öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. İlk açılanlar Bosna, Girit ve Konya öğretmen okullarıdır (Kodaman, 1988, s.153).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde özel bir alanın öğretmen okullarıyla ilgili maddelere ayrıldığı görülmektedir. Darümuallimin ve Darümuallimatların iş ve işleyişini kapsayan bu maddeler doğrultusunda sayısı artan Darümuallimlerin yanı sıra Darümuallimatın da gerekliliği belirtilmektedir. Bu nizamnamenin 68. maddesi uyarınca Darümuallimatlar da açılmaya başlanmıştır.

Kız öğretmen okulu (Darümuallimat) 1870 yılında İstanbul’da açılmıştır (Binbaşoğlu, 2005, s.120). Darümuallimat, iptidâi mekteplere ve rüşdiyelere kadın öğretmen yetiştiren 3 yıllık bir okuldur (Akyüz, 2005, s.249). 1873 yılında ilk mezunlarını veren okul, Osmanlı Devleti’nde daha önce nakış öğretmenliği yapan kadınlar haricindeki ilk kadın öğretmenleri ve ilk kadın memurları yetiştirmiştir. Darümuallimat, kız iptidaiye ve rüşdiye mekteplerine muallim yetiştirmek üzere sıbyan ve rüşdiye adıyla iki şubeye ve her şube de İslam ve gayrimüslimler için iki daireye ayrılıyordu (Yücel, 1994, s. 204). Birinci şube rüşdiye, ikinci şube idadiye, üçüncüsü de sultaniye mekteplerine muallim yetiştirecekti (Yücel, 1994, s.203). Yenilenen nizamiye maddelerinden isteyen kişinin bir üst şubeye devam etme zorunluluğunun bulunmadığı görülmektedir.

Darümuallimat’a usulü talim adıyla pedagoji konulmuşsa da Darümuallimin de bu ders yoktu (Yücel, 1994, s.205). Ancak daha sonra yenilenen ders programlarında bu dersin de yer aldığı görülmektedir. Diğer kısımlarında olmamak üzere Rüşdiye Darümuallimin’e 1879 yılında “usûl-i tedrisiye” adında bir ders konmuş bu da Mekteb-i Mülkiye etnografya muallimi Aristokli Efendi’ye okutturulmuştur (Yücel, 1994, s.205). 1892’de Darümuallimat’a fenni terbiye ve “usûl-i tedris” dersi konuyor. Bu mevzuda Selim Sabit Efendi, Emrullah Efendi ve Ayşe Sıdika Hanım o devrin en

salahiyetli muallimleri sayılıyorlardı (Yücel, 1994, s.206). Nitekim araştırmamızın konusunu oluşturan 1898/1899 tarihli belgelerde de bu dersin öğretmeni olarak Selim Sabit Efendi'nin olduğu görülmektedir. Ergin (1977, s. 582) Profesör İsmail Hak- kı'nın sözlerine yer verir: "Aliye kısmı - Fiili olarak 1308 (1890) da derse başladı. İki senelikti. Fen ve Edebiyat şubeleri ayrı idi. Aliye kısmında biz on kişi idik. Yüzer kuruş aylık alırdık. Kitaplarımızı da meccanen verirlerdi."

Darülmualimin ve Darülmualimat ile ilgili bilgilere arşiv kaynaklarından ulaşılabilmekteyiz. Bu kaynaklardan biri de Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye'dir. Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (Maarif Salnamesi) ilki 1316 H. (1898/1899 M.) tarihinde yayımlanmış olmak üzere toplamda altı kez yayımlanmış eğitim yıllıklarıdır. Maarif Nezareti, 1894-1895'ten itibaren ilk kez ülke çapında eğitim istatistikleri yayınlamaya başlamış ve yine ilk kez 1898-1904 yılları için Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye adıyla, ülke çapında önemli eğitim, öğretim yıllıkları yayınlamıştır. Bu belgeler, ülkenin eğitim durumunu rakamsal olarak ve topluca gösterdikleri için, eğitim sorunlarının daha iyi anlaşılıp değerlendirilmesine yardımcı olmuştur (Akyüz, 2005, s.226). Bu salnamelerin belli bir düzen içinde yazıldığı görülmektedir. Kapak sayfalarında yayım yılı ve kaçınıcı sene olduğu belirtilmektedir. Bu yıllıklar altı yıl boyunca düzenli olarak yayımlanmakla birlikte beşinci defa yayımlanan Maarif Salnamesi günümüze ulaşamamıştır. Maarif Salnamelerinde nizamnameler, talimatnameler, ders programları, derslerin tafsilatı, okul isimleri, öğrenci sayıları, mevcut ve mezun öğrenci profilleri, okulların idareci ve öğretmen profilleri yer almaktadır.

Bunlardan ilki olan 1316 H. (1898/1899 M.) tarihli Maarif Salnamesi'dir. Maarif Salnamesi'nde Osmanlı Devleti eğitim sistemine bütünsel bir yaklaşımla yer verilmesi bu kaynağı önemli kılmaktadır. Bu kaynaktan eğitim tarihimize ilgili önemli bilgilere ulaşılabilmektedir. Bir takvimle başlayan bu salname Maarif Nezareti'nin tarihçesiyle devam eder. Bu kısımda Maarif Nezareti makamına uygun görülen zatların özgeçmişleri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Mevzuat, okul, gayr-i müslim ve ecnebi okulları, ders programı, derslerin tafsilatı, mevcut ve mezun öğrenci, idare, öğretmen, kütüphane, gazete, matbaa, vb. gibi eğitim ve eğitimle bağlantılı unsurlar bir arada verilmektedir. Dersaadet'te yer alan okullar ele alındıktan sonra yirmi altı il ve altı sancakta yer alan okul, kütüphane, matbaa ve gazetelerin bilgilerine yer verilmektedir. Bu iller şöyledir: Edirne, Erzurum, İşkodra, Adana, Ankara, Aydın, Bitlis, Basra, Bağdat, Beyrut, Cezair-i Bahr-i Sefid, Halep, Hüdavendigar, Diyarbakır, Selanik, Suriye, Sivas, Trabzon, Kastamonu, Kosova, Konya, Mamuratilaziz, Manastır, Musul, Van ve Yanya. Elviye-i Müstakile yani vilayete bağlı olmayan müstakil sancaklar ise şöyledir: İzmit Sancağı, Bingazi Sancağı, Çatalca Sancağı, Zor Sancağı, Kudüs-ü Şerif Sancağı, Kale-i Sultaniye Sancağı.

Osmanlı Devleti sınırlarında yer alan eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Maarif Salnamelerinde araştırmamızın konusu olan Darülmuallim (erkekler için öğretmen okulu) ve Darülmualimat (kadınlar için öğretmen okulu) ile ilgili bilgilere de yer verilmektedir. Devlet eliyle oluşturulması dönemin Eğitim Bakanlığı diyebileceğimiz bir kurul tarafından basılması kaynak olarak kullanılmasını güvenilir kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Osmanlı Devleti öğretmen yetiştirme okulu olan Darülmuallimin ve Darülmualimatlarla ilgili bilgiler sunmaktır. Bu bilgiler o dönemin eğitim sistemini ayrıntılı bir şekilde yansıtan Maarif Salnamelerinden elde edilmiştir. Bu salnamelerden ilki olan 1316 H tarihli salname ele alınarak bu okulların uygulamadaki örneklerine yer verilmiştir. Nitekim 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Darülmuallimin ve Darülmualimat ile ilgili kısmı yeniden düzenlenmiş haliyle bu salnamede yer almakta, okulların konum, öğretmen, öğrenci, ders programı bilgileri paylaşılmaktadır. Böylece öğretmen okullarıyla ilgili pek çok bilgiye bu kaynaktan ulaşılabilmektedir.

Literatüre bakıldığında öğretmen okullarının (Darülmuallimin ve Darülmualimat) tarihiyle ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur. Ancak Maarif Salnamelerinin bütüncül bakış açısıyla oluşturulan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmen okulları Türk Eğitim Tarihi konulu kitaplarda arşiv belgeleri üzerinden tarihsel açıdan genellikle bir bölüm olarak ele alınmaktadır. Müstakil olarak öğretmen yetiştirme tarihini ele alan kitapların sayısının çok da fazla olmadığı görülmektedir (Akyüz, 2012; Somel, 2010; Yücel, 1994; Ergin, 1977, Kodoman 1988; Binbaşıoğlu, 2005; Shaw, 1977, Koçer, 1967; Öztürk, 1996 vb.). Darülmuallimin ve Darülmualimatları ele alan tarihi kaynaklar üzerinden değerlendiren makale çalışmalarına da rastlanılmaktadır (Altın, 2018; Şen, 2019; Yetişgin ve Dumanoglu, 2017; Ceylan-Dumanoglu, S., Yetişgin, M.,2019; Taştekin; 2019 vb.). Yüksek lisans ve doktora tezlerinde de tarihsel açıdan öğretmen okullarını ele alan çalışmalar mevcuttur (Yazıcı, 2006; Ünal, 2007; İlikli, 2010; Aksoy, 2017; Ceylan Dumanoglu, 2019 vb.).

Bu çalışmalar ve Darülmuallimin ve Darülmualimat ile ilgili çalışmalar incelenmiş zaman zaman çalışmamızla karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmalarda 1316 H tarihli salnameyi kaynak göstererek verilmiş bilgiler de olmakla birlikte zaman zaman farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Diğer çalışmaların aksine tek bir kaynak üzerinden yapılan bu çalışmada bütünsel bir bakış açısı benimsenmiştir.

Yöntem

Araştırma betimsel analiz yöntemlerinden doküman taramasıyla Darülmuallimin ve Darülmualimatlarla ilgili bilgiler Maarif Salnamesi içinde taranmış, Osman-

lı Türkçesiyle yazıldığından transkribe edilerek anlaşılır olması açısından günümüz Türkçesine aktarılmıştır. “Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Bu salnameden edinilen bilgiler tasnif edilerek konu başlıklarına ayrılmış bu başlıklar altında bilgilere yer verilmiştir. Maarif Salnamesinin objektif ve doğru olduğu kabul edilerek konu 1316 H. (1898/1899 M.) tarihli salnamesinde ele alınan öğretmen okulları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada doküman tarama kullanıldığından etik kurul onayına gerek duyulmamıştır.

Problem Durumu

Maarif Salnamesi’nde eğitim, kapsamlı olarak çok yönlü ele alındığından konuyu alt başlıklarda incelemenin kolaylaştırıcı olacağı düşünülmüştür. Çalışmanın ana konusunu oluşturan 2. Abdülhamid Devri Darümuallimin ve Darümuallimatlar şu alt başlıklar halinde incelenmiştir:

1. Darümuallimin ve Darümuallimatla ilgili mevzuat maddeleri nelerdir?
2. Darümuallimin ve Darümuallimatın ders programları nasıldı?
3. Darümuallimin ve Darümuallimatın idare heyeti ve öğretim kadrosu nasıldır?
4. Darümuallimin ve Darümuallimatın öğrenci mevcudu durumu nasıldır?

Darümuallimin ve Darümuallimat bu dört boyut çerçevesinde 1316 H Maarif Salnamesi kaynaklığında incelenmiştir. Bu boyutlarla ilgili üç Türkçe eğitimi hocasından görüş alınarak çalışmanın son şekli oluşturulmuştur. 1316 H tarihli Maarif Salnamesi kaynak olarak gösterilirken SNMU kısaltması kullanılmıştır.

Bulgular

Mevzuat

Maarif Salnamelerinde nizamnameler, talimatnameler vb. gibi mevzuat maddelerine de rastlanılmaktadır. Eğitim tarihinde öncü maddeler içeren 1869 yılı Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin öğretmen okullarıyla ilgili yenilenmiş maddeleri de bunlardandır (SNMU, s. 130-134) Yine bazı yerlerde açılan Darümuallimin-i Sıbyan için talimatname de mevcuttur

Maarif Salnamesi’nde Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Darümuallimin Hakkındaki Maddelerinin Düzenlenmiş Mevzuatı başlığı ile verilen maddelerden pek çok bilgiye ulaşılabilmektedir.

Darülmualimin iptidaiye, rüşdiye ve aliye şubelerinden oluşur ve her birinin eğitim süresi iki yıllıktır. Padişahın emri ile maarife mensup bir müdürün idaresinde olacaktır.

İptidaiye şubesine atanacak öğretmen özellikleri: sarf, nahiv, kıraat-ı Türkiyye, hat, imladan imtihan vermek ve güzel ahlak sahibi olmak, yirmi yaşından küçük otuz yaşından büyük olmamak, sakat ve hasta olmamak. İleride sınıfa göre açılacak öğretmenlik görevine gitmekten kaçınırsa öğrenciliğinde aldığı maaşı geri verecektir. Sakat ve hasta olmamak ve aldığı maaşı geri vermek şartı rüşdiye ve aliye mekteplerinde de geçerlidir.

Rüşdiye şubesine girme şartı: iptidaiye şubesinden şahadetname almak ve başka bir okuldan mezun öğrencilerin idadiye şahadetnameleri varsa ibraz etmek yoksa iptidaiye şubesi şahadetnamelileri mertebesinde sözlü ve yazılı imtihan vermek ve ahlakı güzel ve yirmi yaşını aşkın olmaktır. Bir nevi denklik aranmaktadır.

Darülmualimin-i Aliye Şubesi

Bu şube edebiyat ve fen sınıflarını içermektedir.

Edebiyat sınıfına kayıt olmak isteyenler için belagat-ı Arabiyyeden sözlü ve bir olay tasviri ile Türkçe makale yazdırılarak yazılı sınav vermeleri gerekmektedir.

Fen sınıfına rüşdiye şubesinden geçecek olanlar için o şubede eğitimi verilen matematik, fen, hesap ve tıp ilimleri gibi derslerden vermiş oldukları sınavın üçte ikisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Önceden Mekâtib-i İdâdiye veya Mekteb-i Sultânî veya rüşdiye şubesinden mezun olup fen derslerinin üçte ikisinden fazla başarı gösterenler tekrar sınavdan muaf olmak için diploma tarihlerinden itibaren bir yıl içinde başvurmaları şarttır.

Darülmualimin talebesi toplam 140 kişi ile sınırlandırılmıştır. 60 kişi iptidaiye, 40 kişi rüştiye 40 kişi aliye şubesinde bulunacak ve iptidaiye şubesindekilere aylık ellişer ve rüşdiye şubesindekilere yetmiş beş ve aliye şubesinde bulunacaklara yüzer kuruş maaş verilecektir.

Her şube derslerinin tamamlanması sonucunda o şubeden şahadetname yani diploma verilecektir.

İptidaiye şubesi rüşdiye şubesine ve rüşdiye şubesi aliye şubesine geçer. Fakat iptidaiye şubesinden dersleri tamamlayanlardan rüştiye şubesine ve rüştiye şubesinde dersleri tamamlayanlardan aliye şubesine geçmek istemeyenler için bulunduğu şubeye mahsus mektepte öğretmenlik yapmak üzere diplomalarında belirtilecektir.

Rüşdiye mektepleri üç sınıftır. Her sınıf iki derece öğretmenle idare olunacaktır. Her sınıf mekteb-i rüşdiyede muallim-i evvel birinci derece olmak üzere ikinci ve üçüncü kaç öğretmen var ise onların hepsi ikinci derecede muallim olarak adlandırılacaklardır.

Darümuallimin iptidaiye ve rüşdiye şubelerinden mezun olduktan sonra başka bir mesleğe geçenler veya sınıfına göre mekatib-i umumiyede istihdam olunmak üzere teklif olunan öğretmenliği kabul etmeyenler öğretmenliğe özel hukuk ve imtiyazlardan yararlanamayacaklardır. Öğrenim hayatlarında maarif veznesinden almış oldukları maaşları noksansız iade edeceklerdir.

Darümualliminden yetişmiş olanlar, mekatib-i umumiyede öğretmen olmak için önceliklidir.

Darümuallimin'den mezun olanlar önce öğretmenlik mesleği içinde ilerleyip sonra idadi mektepleri ve maarif müdürlükleri gibi uygun bir göreve atanacaklardır.

Bir kez olmak üzere öğrenciye her şubeye mahsus kitaplar ücretsiz verilecektir.

Darümuallimin öğrencilerini, öğretmenlik atamaları, tayini için atama yazılarının düzenlenmesi ve güvenlik soruşturması yapılması işten atılma ve yer değiştirme gibi kanunların takibi Maarif Meclisi tarafından yapılır.

Darümualliminin müdürü öğretmenleri ve memurların ataması Eğitim Bakanlığınca yapılan sınav ve bakanlığın onayıyla Maarif Meclisince uygulanır.

Darümuallimin bir muntazam kütüphane ve bir numunehanesi olacağı gibi tıp, fizik, kimya, hesap gibi dersler için laboratuvar, alet edevat vb. araç gereçler eksiksiz olacaktır.

Okulun aylık olaylarını içeren rapor Maarif Meclisine ve bunları denetlemek için özel bir müfettiş görevlendirilecektir.

İşbu nizamnamenin icrasına Maarif Nezareti memurdur.

Maarif Nezaretince uygulanması gereken bu maddelerde okula kabulden, öğretmen seçimine, okulun fiziki durumundan, ders araç-gereç teminine kadar ayrıntılı konulara değinilmektedir. Bu kuralların uygulanması eğitimde birlik ve eşitlik ilkesini de beraberinde getirmektedir.

Maarif Salnamesi'nde "Bazı Vilayette Ba İrade-i Seniye Küşad Olmuş olan Darümuallimin-i Sıbyan Şubelerine dair Talimat" başlığı altında merkez dışında açılan Darümualliminlerin sıbyan şubelerine ilişkin maddelerin yer aldığı görülmektedir (s. 353).

İl Darümuallimin şubeleri kasaba ve köylerde bulunan sıbyan mektepleri için muktendir öğretmen yetiştirilmek üzere 2 senelik olarak düzenlenmiştir.

Darümuallimin şubelerinde öğrenimlerini tamamlayan öğrencilere yerel maarif komisyonlarınca diploma verilir.

İl şubelerinden mezun öğrenci varken bunların dışında okulu olmayan ve öğrenci talebi olmayan kasaba ve köylere öğretmen ataması yapılmayacaktır. Hem hoca hem de öğretmen ihtiyacı varsa tayin olunur.

Darümuallimin şubelerine alınacak talebe hüsn-ü hal ve ahlak ashabından olmakla beraber yirmi yaşından aşağı olmayacak ve her halde Türkçe serbest okuyup yazması bulunacaktır. Bu vasıflardan birinin bulunmaması kabule engeldir.

Kasaba ve köylerde gerek uygun bir şekilde atanmış ya da çevre halkı tarafından uygun görülerek seçilmiş olmak üzere hâlihazırda çalışan öğretmenler Maarif İdarelerinin bildirmesi üzerine İl İdare Meclisinin uygun bulacağı zamanlarda Darümuallimin şubelerine devam mecburdurlar. Burada bir nevi hizmet içi eğitimden bahsedilmektedir.

Bu öğretmenler iki senelik bir eğitime mecbur değildir. Öğretmenlik vasıflarını kazandıklarından emin olunacak kadar bir süre yeterlidir. Kendilerine Maarif İdarelerinden bir itimatname verilir. Belirlenen süre eğitime devam etmeyenler gözden çıkarılacaktır.

Şube öğretmenleri 3 ayda bir öğrenci mevcudunu ve devamlarını açık bir raporla öğrenim sürecini bir aylık raporlarla Maarif Nezaretine verilmek üzere Maarif Müdürüne sunarlar.

Darümuallimin öğretmeni belli bir formatta olan talebenin künye defterini tutacak ve her birinin vukuatını sırasıyla o defterde yürütecektir.

Sene başı sınavları yaklaşınca idadi öğretmenleri ve Maarif komisyonlarında uygun kişiler sınav komisyonu oluşturulmasını şube öğretmeni maarif müdürüne bildirecek ve müdüriyetçe belirlenen sınav cetveli gereğince belirlenen aylarda sınavlara devam edilecektir.

Şube öğrencilerinin sınavlarına Recep ayının 15'inde başlanıp Şaban ayının sonunda verilir ve Şevval ayının 10'una kadar tatil edilip ondan sonra derslere tekrar başlanır. Yani yaklaşık kırk günlük bir tatilden bahsedilmektedir.

Darümuallimin-i Sıbyan şubelerinde dikkat çeken özellik merkez dışında açılmış olmaları ve hâlihazırda öğretmenlik yapan kişilere yönelik hizmet içi eğitim veren kurum niteliğini de taşıyor olmalarıdır. Merkezde yetişen öğretmenlerin geniş

sınırlara sahip bir devlet için yeterli olmadığı tespit edilmiş olacak ki mevcut öğretmenlerin yeni eğitim usullerini öğrenmeleri istenmiştir. Bunun için öğretmen belli bir yeterliliğe ulaştığında eğitimi tamamladığına dair itimatname verilmektedir. Bu eğitimi almayan ya da tamamlayamayanların ise öğretmenlik yapmaya izinleri yoktur.

Ders Programları

Darümuallimin-i Sıbyan

Darümualliminler yaygınlaşarak İstanbul dışında da açılmaya başlanmıştır. Darümuallimin-i Sıbyan taşrada yer alan okulların öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak ve mevcut öğretmenlere yeni usulde eğitim vermeleri için bir itimatname vermek üzere kurulmuştur. İki yıllık bir okuldur. Ders programı tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Darümuallimin-i Sıbyan Ders Programı

1. Yıl Dersleri	Haftada	2. Yıl Dersleri	Haftada
Tecvid-i Kur’an-ı Kerim	3 saat	Tecvid-i Kur’an-ı Kerim	2 saat
Arapça	2 saat	Arapça	2 saat
Farsça	2 saat	Farsça	1 saat
Kavaid-i Türkiye ve İmla	2 saat	Kavaid-i Türkiyye	3 saat
Hesap	2 saat	Hesap	2 saat
Tarih	2 saat	Tarih	2 saat
Coğrafya	2 saat	Coğrafya	2 saat
Hat	2 saat	Hat	1 saat
Toplam	17 saat	Toplam	15 saat

Tablo 1’de iki senelik bir okulda okutulan derslerin isimleri ve ders saatleri yer almaktadır. Programda dil ağırlıklı bir eğitimin verildiği görülmektedir. Bugünkü pedagoji derslerinin karşılığı olan usul-ü tedris ise programa alınmamıştır. İki yıl da aynı dersler verilmektedir.

İptidaiye Şubesi

Darümuallimin iki yıllık bir okuldur ve üç şubeden oluşmaktadır. İlkokul derecesindeki okullarda görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmenlerin okuduğu şube iptidaiye şubesidir. 60 kişilik bir kontenjana sahiptir. Öğrencilere öğrenimleri boyunca aylık elli kuruş verilmektedir. Maarif Salnamesi’nde program şöyle verilmektedir (1316, s. 127-129):

Tablo 2*Darülmualimin İptidaiye Şubesi Ders Programı*

Ders Adı	Birinci Sene Haftada	İkinci Sene Haftada
Kur'an-ı Kerim Tecvid ve Fıkıh-ı Şerif	4	3
Türkçe Kavaid ve İmlâ	3	-
Usul-i Tedris	-	1
İnşa	-	2
Arabî Sarf ve Nahiv	2	2
Kavaid-i Farisi ve Gülistan	2	2
Fransızca	-	1
Hesap	2	2
İlmi eşya	1	1
Toplam	14	14

Tablo 2’de verilen derslerde dil bilgisi dersleri ön plana çıkmaktadır. Usul-i tedris ve Fransızca dersleri ise ikinci yılda haftada yalnızca bir saat, İnşa ise haftada iki saat olarak verilmektedir.

Darülmualimin rüşdiye şubesi ortaokul öğrencilerine ders verecek yeterlilikte öğretmen yetiştiren bir şubedir. Bu okula kabul için mevzuat başlığı altında da belirtildiği gibi iptidaiye şubesinden mezun olmak şartı ya da o seviyede sözlü ve yazılı sınavlardan başarılı olmak şartı vardır. 40 kişilik bir kontenjana sahiptir. Öğrencilere öğrenimleri boyunca yetmiş beş kuruş aylık verilmektedir.

Rüşdiye Şubesi

Darülmualimin rüşdiye şubesi ortaokul öğrencilerine ders verecek yeterlilikte öğretmen yetiştiren bir şubedir. Bu okula kabul için mevzuat başlığı altında da belirtildiği gibi iptidaiye şubesinden mezun olmak şartı ya da o seviyede sözlü ve yazılı sınavlardan başarılı olmak şartı vardır. 40 kişilik bir kontenjana sahiptir. Öğrencilere öğrenimleri boyunca yetmiş beş kuruş aylık verilmektedir.

Tablo 3*Darülmuallimin Rüşdiye Şubesi Ders Programı*

Ders Adı	Birinci Sene Haftada	İkinci Sene Haftada
Kavaid ve İmlâ	1	-
Usul-i Tedris	1	2
İnşa	1	1
Arabî	3	3
Farisî	1	1
Fransızca	2	2
Hesap	2	2
Usul-i Defterî	1	-
Cebir	1	1
Hendese	1	1
Hikmet	1	2
Mevalid	1	-
Coğrafya	2	1
Tarih	2	2
Hüsn-i Hat	1	1
Resim	1	1
Ulûmu Diniye	-	2
Toplam	22	22

Tablo 3'te verilen dersler incelendiğinde bir önceki şubeye göre sayısal bilimlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Usul-i tedris ders saatlerinin ise en fazla bu şubede olduğu dikkat çekmektedir.

Aliye Şubesi

Darülmuallimin aliye şubesi fen ve edebiyat olmak üzere iki sınıftan oluşmaktadır. Her iki şubeye de girebilmek için sözlü ve yazılı sınavlardan başarılı olmak şartı vardır. Öğrenim süresi üç yıldır. 40 kişilik bir kontenjana sahiptir. Öğrencilere öğrenimleri boyunca aylık yüz kuruş verilmektedir.

Tablo 4*Darülmüallimin Aliye Şubesi Ders Programı*

Ders Adı	Birinci Sene Haftada	İkinci Sene Haftada	Üçüncü Sene Haftada
Ulûmu Diniye Şerh-i Akaid	1	1	2
Edebiyat-ı Osmanîye	1	1	1
Kitabet-i Resmiye	-	1	1
Usul-i Tedris	-	-	1
Edebiyat-ı Arabîye	1	1	1
Edebiyat-ı Farisîye	1	1	1
Fransızca	4	4	3
Hesap	2	-	-
Usulü Defteri	1	1	-
Cebr-i Adi ve İmlâ	2	1	1
Hendese	1	2	1
Müsellâsat	1	1	-
Tersimatı Riyaziye	-	-	2
Kozmografya	-	1	1
Makine	-	1	1
Hikmet-i Tabiye	2	2	1
Mevalid-i Selâse	2	1	2
Coğrafya-i Umumi ve Umrani	1	1	1
Tarih-i Umumi ve Osmanî	1	1	1
Kimya	Kimya-i Gayr-ı Uzvi 2	Kimya-ı Uzvi 2	Tahlilat-ı Kimyeviye 1
Kavanin	1	1	1
İlm-i Servet	-	1	1
Toplam	24	25	24

Tablo 4 incelendiğinde her alandan dersin yer aldığı görülmektedir. Mevzuatta iki sınıftan oluşturduğu belirtilen bu şube için ortak bir ders programı verilmiştir. Usul-i tedris dersi yalnızca son yıl ve bir saat verilmektedir.

Darümuallimat Ders Programı

Darümuallimat kadın öğretmen yetiştiren okullardır. Öğrenim süresi üç yıldır. Bu okulların ders programları incelendiğinde erkek öğretmen yetiştiren Darümuallimatın ders programlarında yer alan derslerden farklı olduğu görülmektedir (SNMU, s. 292-453)

Tablo 5

Darümuallimat'ta Okutulan Dersler

Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Kur'an-ı Kerim	Kur'an-ı Kerim	Kur'an-ı Kerim
Ulûm-ı Diniye	Ulûm-ı Diniye	Ulûm-ı Diniye
Arabî	Arabî	Arabî
Farsî	Farsî	Usul-i Tedris
Ahlak	Ahlak	Talim ve Terbiye
Kavaid-i Osmanîye	Lügat Kitabet ve Kavaid	Coğrafya
Hesap	Hesap	Malumat-ı Fenniye
Coğrafya	Coğrafya	Hesap
Tarih	Hendese	Ulûm-ı Tedbir Menzil
Hüsn-i Hat	Tarih	Hıfzıssıhha
Piyano	Piyano	Lügat ve Kitabet
Resim taklidi	Resim taklidi	Piyano
El hünnerleri	Hüsn-i hat	Resim Taklidi
		Hüsn-i Hat

Tablo 5'te yer alan derslerin sınıflara göre haftalık ders saatleri Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6*Darülmuallimat Ders Programı*

Ders Adı	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Tecvid ve Kuran-ı Kerim’de Tatbikatı	2	1	1
Ulûm-ı Diniye	2	2	2
Arabî	2	2	2
Farsî	1	1	1
Kavaid-i Osmanîye ve Müntehabat	1	1	1
Kitabet ve Tatbikat-ı Kavaid	1	1	2
Hüsn-i Hat	1	1	1
Usul-i Tedris	2	1	1
Ahlak	-	2	1
Ulûm-ı Eşya	1	1	1
Mevalid ve Ulûm-ı Tabiiye	-	1	1
Hıfzıssıhha	-	1	1
İdare-i Beytiye	1	2	2
Hesap	2	1	1
Hendese	1	1	1
Resim	1	1	1
Coğrafya	2	1	1
Tarih	1	1	1
Musikî	1	1	1
El Hüneleri	4	3	3
Toplam	26	26	26

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde derslerin Darülmuallimin’in programında yer alan derslerle benzerlik göstermekle beraber sanata yönelik derslerin varlığı göze çarpmaktadır. El hüneleri, piyano, musiki, gibi dersler vardır. Usul-i tedris ise ilk yılda haftada iki saat iken sonraki sınıflarda bir saattir. Ahlak dersi ise ilk yılda yokken ikinci yılda haftada iki saat üçüncü yılda bir saat verilmektedir.

Öğretmen okullarının ders programları tablolarla gösterilmiştir. Darülmuallimat’ın ders programından sonra Maarif Salnamesi’nde derslerin tafsilatı verilmiştir. Bu tafsilatta dersler tek tek ele alınarak konuları ve işleniş şekilleri açıklanmıştır.

İdare Heyeti ve Öğretim Kadrosu**Darülmuallimin**

Maarif Salnamesi'nde okullarda çalışan kişi bilgilerine de yer verilmektedir. “Heyet-i İdare” başlığı altında okul yöneticileri verilirken “Heyet-i Talimiye” başlığı altında da ders öğretmenleri verilmektedir (SNMU, s. 634).

Tablo 7

Darülmuallimin İdare Heyeti ve Öğretim Kadrosu.

Memuriyet	İsimler	Rütbe	Tarihi	Madalya
Müdür	Osman Hilmi Efendi	Mahreç	314	-
Muavin	Sadık Bey	-	-	-
Heyet-i Talimiye				
Kitabet ve Kavaid-i Osmaniye ve usul-i Tedris Muallimi	Selim Sabit Efendi	Evveli	300	-
Edebiyat-ı Osmaniye Muallimi	Abdulhasip Efendi	Evveli	311	Gümüş imtiyaz
İlm-i Eşya Muallimi	İsmail Bey	Evveli	312	Gümüş Liyakat
Resim Muallimi	Hakkı Paşa	Mirliva	-	Altın ve Gümüş iftihar gümüş liyakat
Belagat-ı Arabiye Muallimi	Abdurrahman Süreyya Efendi	Evveli sani	-	-
Fransızca Muallimi	Ali Seyyid Bey	Mütehayyiz	302	-
Coğrafya Muallimi	Muhyiddin Efendi	“	310	-
Coğrafya Muallimi	Hikmet Bey	“	312	-
Mevalid Muallimi	Celal Bey	“	315	-
Kavaid-i Farsi ve Ulum-i Diniyye Muallimi	Halil Efendi	Mahreç	313	-
Akaid Muallimi	Süleyman Efendi	“	315	-
Edebiyat-ı Arabiyye Muallimi	Said Efendi	Saniye	307	-
Kavanin	Celal Bey	“	310	-
Fransızca Muallimi	Şükrü Bey	“	312	-
Tarih-i umumi Muallimi	Azmi Bey	“	312	-

Nebatat ve hayvanat Muallimi	Hüseyin Remzi Bey	“	312	-
Servet Muallimi	Macit Bey	“	314	-
Hikmet Muallimi	Bahaddin Efendi	Salise	313	-
Müsellesat	Emin Bey	“	315	Sımai
Coğrafya ve Tarih	Onur Efendi	“	-	-
Elifiye ve Feka-i Şerif Muallimi	Esad Efendi		313	-
Tersimat ve Riyaziye Kozmografya Muallimi	Cemal Bey	Rabia	310	-
Hesap Muallimi	Ferit Efendi	Rabia	311	Sımai
Cebir ve Hikmet ve Fransızca Muallimi	Ziya Bey	“	-	-
Edebiyat-ı Farisiye	Hüsnü Efendi	Müderriş	-	-
Kimya-yı Uzliye ve Madeni Muallimi	Mustafa Efendi	Kolağası	311	-
Cebir ve Hendese Muallimi	Ali Rıza Efendi	Yüzbaşı	313	-
Tabakat Muallimi	Zühdü Efendi	Hamise	-	-
Tersimat ve Riyaziye ve Tahlilat-ı Kimyeviye Muallimi	Halit Efendi	-	-	-
Hesap Muallimi	Servet Efendi	-	-	-
“	Kemal Bey	-	-	-
Hesap ve Usul Defteri Muallimi	Besim Bey	-	-	-

Memuriyet	İsimler	Rütbe	Tarihi	Madalya
Kur'an-ı Kerim ve Tecvid Muallimi	İsmail Hakkı Efendi	-	-	-
Hendese Muallimi	Cevdet Bey	-	-	-
Hüsn-i Hat Muallimi	Keramettin Bey	-	-	-
“	Ahmed Efendi	-	-	-

Tablo 7’de Darülmuallimin’in idare kadrosunda görev yapan bir müdür ve bir müdür muavini görülmektedir. Muhtelif derslere giren otuz altı öğretmen bulunmakla birlikte ihtiyaca göre bazı dersler için birden fazla öğretmen mevcuttur.

Darümuallimat

Darümuallimat'ta görev yapan idare heyeti ve öğrenim kadrosu tablo 8'de verilmektedir (SNMU, s.639).

Tablo 8*Darümuallimin İdare Heyeti ve Öğretim Kadrosu*

Memuriyet	İsimler	Rütbe	Tarihi	Madalya
Müdür	Hacı Hafız Muhammed Hulusi Efendi	Medrese	294	-
Hendese ve hesap muallimi	Abdüllatif Efendi	Evvel	313	-
ArabiMuallimi	Halil Efendi	...	312	-
Kitabet Mullimi	Said Efendi	Saniye	307	-
Ululm-ı Diniye Muallimi	Süleyman Efendi	Medrese	285	-
Rika ve sülüs Muallimi	Ziya Efendi	Medrese	303	Altun sına-i nefise
Kuran-ı Kerim Muallimi	Galip Efendi	"	311	-
Ulum-ı Matbua ve El Hünەرleri Muallime-i Evvelisi	Sıdıka Hanım	Medrese	-	-
Farsive Tarih Muallimesi	Nekiye Hanım	Medrese	-	İftihar
... Şube Muallime-i Evvelisi	Lütfiye Hanım	Medrese	-	Sınai
Nakış Ustası	Hatice Hanım	Medrese	-	-
Kavadi ve ... Şube Muallimesi	Reşide Hanım	Medrese	-	-
Şube Muallimesi	Maide Hanım	Medrese	-	Sınai
Şube-i Nakşî Ustası	Matmazel Alexandır	Medrese	-	Sınai
Muavine	Makbule Hanım	Medrese	-	"
Muavine	Feride Hanım	"	-	"
"	Naciye Hanım	"	-	"
"	Hatice Hanım	"	-	"
Piyano Ustası	Madam Haliçka	"	-	-

Tablo 8'de Darümuallimat'ta idari kadroda görev yapan bir müdür bulunurken müdür yardımcısının olmadığı görülmektedir. Öğrenim kadrosunda on sekiz öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerden on ikisinin kadın olduğu görülmektedir.

Öğrenci Mevcudu**Darümuallimin**

Darümuallimin öğrenci sayıları tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9*Darümuallimin Taşra Öğrenci Sayıları*

Okulun Adı	Öğrenci Sayısı
Edirne Vilayeti Merkez vilayet Darümuallimini	40
Ankara Vilayeti Ankara Darümuallimini	15
Hüdavendigâr vilayeti Merkez vilayet Darümuallimini	25
Diyarbakır Vilayeti Darümuallimin Şubesi Talebe	19
Selanik Vilayeti Selanik Darümuallimin Şubesi	37
Konya Vilayeti Konya Darümuallimin İbtidaiyesi	7
Manastır Vilayeti Merkez Vilayet Darümuallimini	2
Yanya Vilayeti Yanya Darümuallimin Şubesi	7
Toplam	152

Tablo 9’dan anlaşılacağı üzere Darümualliminlerde en çok öğrenci mevcuduna sahip il kırk kişi ile Edirne’dir. En az mevcudu olan il ise Manastır’dır. Bununla birlikte sınırları bu kadar geniş bir imparatorluk için toplamda yüz elli iki öğrenci oldukça azdır.

Maarif Salnamesi’nde Edirne Vilayeti Gayr-ı Müslim Mektebinin de Darümuallimin olduğu belirtilmekte Musevi cemaatine mensup on sekiz öğrencisi olduğu bilgisi verilmektedir. Yine Cezair-i Bahr-i Sefid Vilayeti Ecnebi Mektebi Darümualliminin milleti Fransa olarak geçmekte ve yirmi yedi erkek beş kadın öğrencisi bulunmaktadır.

Darümuallimat

Darümuallimat’tan mezun öğrenci sayıları 1289 olan kuruluş yılından itibaren her yıl için tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10*Darülmualimat Mezun Öğrenci Sayıları*

Mezuniyet Yılı	Mezun Öğrenci Sayısı
1289	20
1290	17
1291	20
1292	8
1293	9
1294	5
1295-1296-1297-1298	Mezun verilememiştir.
1299	15
1300	11
1301	19
1302	22
1303	30
1304	23
1305	4
1306	14
1307	7
1308	17
1309	12
1310	10
1311	11
1312	15
1313	13
Toplam	302

Tablo 10'da yer alan bilgilerden yola çıkarak yirmi dört yılda üç yüz iki kadın öğretmenin Darülmualimatlardan mezun olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle 93 Harbi zamanlarına denk gelen savaş yıllarını takip eden yıllarda mezun verilemediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Darülmualimin ve Darülmualimat ile ilgili kayıtlar Osmanlı Devleti son döneminde yayımlanan 1316 H Maarif Salnamesi özelinde ele alınmıştır. Son dönemlerini yaşayan devletin eğitime verdiği önem bu kayıtlarda açıkça görülmektedir. Bu kayıtlar eğitim tarihiyle yapılan çalışmalara kaynaklık etmiştir (Ergin, 1977; Binbaşıoğlu, 2005; Sakaoğlu, 2003; Yücel, 1994; Somel, 2010; Öztürk, 1996; Koçer, 1967; Kodoman, 1988; Akyüz, 2012; vb.). Yine öğretmen okullarıyla ilgili olarak yapılan tezlerde

de bu kaynaklardan faydalandığı görülmektedir (İlikli, 2010; Aksoy, 2017; Şimşir, 2019; Altın, 2018; Şen, 2019; Yetişgin ve Dumanoglu, 2012; Yazıcı, 2006; vb.). Tüm bu çalışmalar ve benzer çalışmalar incelendiğinde Maarif Salnamesi'ni tek kaynak olarak ele alıp öğretmen okulları açısından derinlemesine bir bakış açısıyla inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa bu kaynak tek başına öğretmen okullarıyla ilgili pek çok bilgiyi barındırmaktadır. Maarif Salname'sinin kaynak olarak alındığı bu çalışmada öğretmen okulları farklı yönleriyle ele alınmıştır.

Darümuallimin ve Darümuallimat ile ilgili mevzuat maddelerinin neler olduğu incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Maarif Salnamesi'nde okullara öğretmen yetiştirmek amaçlı kurulan bu okullar ile ilgili Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde yer alan yeniden düzenlenmiş maddelerin de yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerde okulların iş ve işleyişleri anlatılmakta, öğretmen ve öğrenci kabulleri ile aranan şartlar belirtilmektedir. Aranan şartlarda; yapılan sözlü ve yazılı sınavlarda adayların başarılı olmaları, Türkçeyi düzgün kullanmaları, güzel ahlaka sahip ve sağlıklı olmaları ön plana çıkmaktadır. Bu şartları karşılamayan öğrenci ve öğretmenlerin okula kabulünün olmayacağı açıkça belirtilmektedir. Akyüz (2012) çalışmasında bu konuya değinmekte ve rüşdiye şubesine iptidaiye ve idadiye mezunlarının sınavsız alındığını belirtmektedir. Maarif Salnamesi'nde de yer alan nizamnamelerde öğrenci vasıflarından öğretmen atamalarına sunulacak raporlardan müfettiş görevlendirmelerine kadar ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. Öğretmen okuluna girecek öğrencilerin ve atanacak öğretmenlerin güzel ahlak sahibi çevresi tarafından iyi bilenen ve belirli bir bilgi seviyesine ulaşmış kişilerden seçildiği görülmektedir. Özellikle mevcut öğretmenlerin eğitimini de kapsayan Darümuallimat-ı Sıbyan'da eğitimi kabul etmeyen ya da tamamlamayanların öğretmenlik yapamayacağı maddesi, eğitimle ilgili yapılan yeniliklerin hayata geçmesi ve yaygınlaşmasının ne kadar ciddiye alındığını göstermektedir. Bu okullarda okuyacak öğrenciler için kitapların ücretsiz temin edileceği, okudukları süre boyunca harçlık alacakları belirtilmektedir.

Darümuallimin ve Darümuallimat okullarının ders programları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Maarif Salnamesi'nde, Darümuallimin, Darümuallimat ve Darümuallimin-i Sıbyan'a ait haftalık ders programlarına yer verildiği görülmektedir. Bu programlardan anlaşılacağı üzere bahsi geçen üç okulda da ortak dersler olmakla birlikte Darümuallimin-i Sıbyan'da usul-i tedris derslerine yer verilmediği görülmektedir. Darümuallimat'ın programında ise diğerlerinden farklı olarak el hünerleri, piyano, resim gibi sanat ve hıfzısihha gibi sağlık derslerinin de olduğu anlaşılmaktadır. Şimşir (2019) çalışmasında Darümuallimatlarda pedagoji derslerine yer verilmediğini belirtmektedir; ancak Maarif Salnamesi'ndeki program incelendiğinde ilk yıl iki saat diğer yıllar birer saat bu dersin yer aldığı görülmektedir. Programlar

incelendiğinde Türkçe derslerinin farklı beceri adlarıyla ders olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca edebiyat derslerine de önem verildiği anlaşılmaktadır. Darülmualimin üç şubeden oluşmakta birinci şube olan iptidaiye şubesinde haftalık ders saati birinci yılda 19, ikinci yılda 18, rüşdiye şubesinde haftalık ders saati iki yılda da 22, âliye şubesinde haftalık ders saati birinci ve üçüncü yılda 24, ikinci yılda 25 saattir. Darümuallimat'ın haftalık ders saati üç yıl da aynı olup 26 saattir. Daülmualimin-i Sıbyan'ın ders saati birinci yılda 17, ikinci yılda 15 saattir. En az ders saatinin Darülmualimin-i Sıbyan'da olduğu görülmektedir. Bunun sebebi bir nevi hizmet içi eğitim görevini üstlenmeleri olabilir.

Maarif Salnamesi'nde okulların idari kadrosu ve öğrenim kadrosu incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin isim, tarih, görev, girdikleri ders isimleri, aldıkları madalyalar gibi ayrıntılı bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Darülmualimin'de kadın öğretmen bulunmazken Darümuallimat'ta mevcut on sekiz öğretmen-den on ikisinin kadın olduğu görülmektedir. Darümuallimatlarda okuyan kız öğrenciler için kadın öğretmenler tercih edilirken kadın öğretmenlerin azlığı sebebiyle bilgili ve yaşça büyük erkek öğretmenler de bu okullarda görev almaktadır. Öğretmen özellikleri incelendiğinde genelinin Medrese Hocası olduğu görülmektedir.

Darümuallimin ve Darümuallimat okullarının öğrenci mevcudu durumuna bakıldığında; Öğrenci sayılarıyla ilgili olarak İstanbul'da yer alan Darümuallimin öğrenci sayısı yüz kırk, Darümuallimat öğrenci sayısı ise dört yüz seksen yedi olarak tespit edilmiştir. Sakaoğlu (2003, s.117) çalışmasında, 1899-1900 yılları bilgisini verdiği tabloda; İstanbul'da yüz altmış sekiz öğrencisiyle bir Darümuallimin ve beş yüz altmış öğrencisiyle bir Darümuallimat olduğundan bahsetmektedir. Bu verilere göre iki yıl içinde Darümuallimin ve Darümuallimat öğrenci mevcutlarının ve bu okullara talebin arttığı söylenebilir. Maarif Salnamesi'nde, Darümuallimat'ın kuruluşundan bu yana yıl yıl öğrenci mevcudu bilgilerinin yer aldığı görülmektedir. 1295-1298 yıllarından mezun verilememiş olduğu bunun sebebinin de 93 Harbi ve diğer savaşlar olabileceği düşünülmektedir. Toplamda 302 mezun verilmiştir. Taşrada bulunan Darümualliminlerin mevcuduna bakıldığında 152 öğrenci mezun olmuştur. Ayrıca Edirne Vilayeti Gayr-ı Müslim Mektebi'nin 8 öğrencisi, Cezair-i Bahr-i Sefid Vilayeti Ecnebi Mektebi'nin ise 32 öğrencisi vardır. Fransız milletine mensup bu okul Darümuallimin olarak geçse de 32 öğrencisinden 5'inin kadın olduğu görülmektedir. Devletin sınırları düşünüldüğünde mezun öğrenci sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, tarihsel süreçte zor bir döneme denk gelen 1316 H tarihli Maarif Salnamesi'nde yer alan Darümuallimin, Darümuallimat ve Daülmualimin-i Sıbyan ile ilgili bilgilerin ayrıntılı olduğu ve çeşitli yenilikler içerdiği görülmektedir. Liyaka-

te önem verilmesi, öğretmenlerden düzenli olarak raporlarla dönüt istenmesi mevcut öğretmenlerin eğitimi gibi bilgiler eğitim alanına önem verildiğini göstermektedir. Mevcut imkânlar dâhilinde öğretmen yetiştirme çabasının devlet eliyle yürütüldüğünü göstermektedir.

Araştırmacılar tarafından öğretmen okullarının tarihiyle ilgili yapılacak kapsamlı araştırmalar öğretmen yetiştirme konusunda farklı bakış açıları kazandırmayı sağlayacaktır. Yüksek Öğretim Kurumu, üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı gibi eğitimle doğrudan ilişkili olan kurumlar eğitim-öğretim ile ilgili faaliyetlerin gelişmesi için arşiv belgeleriyle yapılan çalışmaları destekleyerek bu çalışmalardan fayda sağlayabilirler. Eğitimle ilgili mevzuat, kitaplar, belgeler, vb. günümüz Türkçesine aktararak etkili ama unutulmuş uygulamalar yeniden hayata geçirilebilir. Batı'nın ilham kaynağı olan Farabi, İbn-i Sina, Fatih Sultan Mehmet gibi eğitim-öğretimle ilgili çok değerli görüşler ortaya koymuş bilim ve devlet adamlarının ışığında gelişen Osmanlı Devleti eğitim-öğretim sisteminin incelenerek ortaya konmasının tarihi köklerimiz canlandırmak ve bize ait bir sistemin mevcut olduğunu göstermek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda arşiv belgeleri incelenebilir, dönemsel karşılaştırmalar yapılabilir, elde edilen bilgiler üzerinden uygulamalı çalışmaların sonuçlarına yer verilebilir.

Kaynakça

- Aksoy, Y. (2017). *Osmanlı Devleti'nde kız öğretmen okulları (darülmuallimat) ve kadının meslek hayatına katılması (1870-1920)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2012*. Pegem Akademi.
- Altın, H. (2018). II. Abdülhamid Döneminde Bir Eğitim Kurumu: Dârülmuallimîn-i Âliye. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 93-111. DOI: 10.29029/busbed.455210
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Ceylan Dumanoglu, S. (2019). *Osmanlı Devleti'nde kız öğretmen okulu darülmuallimat (1870-1924)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Ceylan-Dumanoglu, S., Yetişgin, M. (2019). Taşrada darülmuallimatların açılışı ve tarihsel gelişimi. *Turkish History Education Journal*, 8 (1), 174-198. doi: 10.17497/tuhed.493065
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi (I, II, III ve IV. c.)*. İstanbul: Eser Matbaası.

- İlikli, Y. (2010). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştirme sorunu (darülmualimin ve darülmuaallimatlardan öğretmen okullarına)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İletişim Yayınları.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme problemi (1848-1967)*. MEB.
- Öztürk, C. (1996). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. T.T.K Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (1316), Matba-ı Amire, İst. 1316
- Shaw, S. J., Shaw, K. E. (1977). *History The Otoman Empire and Modern Turkey*. Volume II, New York.
- Şen, İ. (2019). Maarif-i umumiye nizamnamesinde darülmuaallimin ve darülmuaallimat. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11 (43), DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Şimşir, A. (2019). *Darülmuaallimat eğitim programı ve bir darülmuaallimat öğretmeni olarak Ahmet Mithat Efendi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taştekin, O. (2019). 18. yüzyıl ve sonrası Osmanlı eğitim kurumları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi-Cum-huriyet Theology Journal* 23/3, 1143-1166. <https://doi.org/10.18505/cuid.544458>
- Ünal, F. (2007). *Maarif Salnameleri'ne göre İstanbul'da eğitim-öğretim*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yazıcı, H. (2006). *Osmanlı Devleti'nde öğretmen okullarının kuruluşu ve işleyişi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yetişgin, M., Dumanoglu, S. C., (2017). Osmanlı Darülmuaalliminin mektebi: Maraş Darülmuaallimini, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (4), 1083-1100, DOI: 10.21547/jss.332734
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim*. T. C. Kültür Bakanlığı.

Süpervizyon Memnuniyet Ölçeği'nin (SMÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Betül MEYDAN¹, Ali Serdar SAĞKAL²

1 Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, betul.meydan@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9978-6255.

2 Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, serdarsagkal@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2597-8115.

Gönderilme Tarihi: 04.04.2022 Kabul Tarihi: 12.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1098179

Öz

Bu çalışmada, Süpervizyon Memnuniyet Ölçeği (SMÖ) Türkçe'ye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri test edilmiştir. Türkçe'ye çeviri işlemlerinin ardından, SMÖ, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında lisans veya lisansüstü eğitimlerine devam eden ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması (BPDU) dersini tamamlamış toplam 318 süpervizyon alan kişiye uygulanmıştır. Çalışmada, SMÖ'nin yapı geçerliği, ölçüt-bağıntılı geçerliği ve güvenirliliği test edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonuçları, SMÖ'nin tek faktörlü orijinal yapısının hedef popülasyonda doğrulandığını göstermiştir. SMÖ ile ölçüt ölçme araçları arasında hesaplanan anlamlı korelasyon katsayıları, hedef ölçme aracının ölçüt-bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu göstermiştir. Cronbach alfa ve McDonald's omega katsayısı, SMÖ'nin hedef popülasyonda yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu desteklemiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları SMÖ'nin psikometrik özelliklerinin Türkiye örneğinde yeterli olduğunu göstermektedir. SMÖ, ulusal alanyazında süpervizyonla ilgili çalışmalarda süpervizyon memnuniyetinin ölçümünde kullanılabilir kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: süpervizyon, süpervizyon memnuniyeti, geçerlik, güvenirlik, uyarlama.

* Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen 121K877 no'lu "Türkiye'de Psikolojik Danışman Eğitimi Etkili Süpervizör Geri Bildirimi ve Güçlendirilmesi: Bir Araştırma ve Geliştirme Projesi" başlıklı 1001 projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Turkish Validation of The Supervisory Satisfaction Questionnaire (SSQ): Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, the Supervisory Satisfaction Questionnaire (SSQ) was adapted into Turkish, and its psychometric properties were tested. Following the translation of the scale into Turkish, SSQ was administered to a sample of 318 supervisees who successfully completed Individual Counseling Practicum Course either in undergraduate or graduate Counseling Programs in Turkey. In this research, construct validity, criterion-related validity as well as reliability of the SSQ was tested. The confirmatory factor analysis results suggested that the unidimensional original factor structure of the SSQ was confirmed in the target population. The significant correlation coefficients detected between the SSQ, and criterion-related measures indicated that the SSQ has a criterion-related validity. The Cronbach's alpha and McDonald's Omega coefficient indicated that the SSQ has a high level of reliability in target population. In conclusion, research results suggest that the SSQ is a psychometrically robust measure in Turkish context. Turkish version of the SSQ would be used as a brief, valid, and reliable instrument to assess supervision satisfaction.

Keywords: supervision, supervision satisfaction, validity, reliability, adaptation.

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun temel amacı, süpervizyon alan kişilerin mesleki ve kişisel gelişimlerini güçlendirmek ve danışanlara nitelikli ruh sağlığı hizmeti sunarak onların iyi oluşlarını artırmaktır (APA, 2005; Bernard ve Godyear, 2019; Haynes, Corey ve Moulton, 2003). Süpervizyon sürecinde süpervizör, süpervizyon alan kişinin mesleki ve kişisel gelişimini desteklemek amacıyla onunla süpervizyon amaçları belirler ve bu amaçlara ulaşmak için birçok süpervizyon yöntem ve tekniğinden yararlanır. Süpervizyonda süregiden bu süreci süpervizörden, süpervizyon alan kişiden ve süpervizyon ortamından kaynaklanan bazı değişkenler etkileyebilmektedir. Süpervizyon sürecini etkileyen bu değişkenlere süpervizyon çalışma uyumu, süpervizör geri bildirim, süpervizyon alan kişinin kendini açması, süpervizör tarzı, süpervizyon ortamının güvenilirliği örnek olarak gösterilebilir. Alanyazında bu değişkenler sıklıkla araştırmalara konu olmuştur (Horrocks ve Smaby, 2006; Ladany, Walker ve Melincoff, 2001; Min, 2012). Bu süreç değişkenlerinin yanı sıra alanyazında süpervizyonun etkileri veya süpervizyon sonuçları olarak betimlenebilecek bazı değişkenler de bulunmaktadır. Bu değişkenlere süpervizyon alan kişinin özyeterliği,

süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin duygu ve düşünceleri ve süpervizyon alan kişinin süpervizyon memnuniyeti örnek olarak gösterilebilir. Süpervizyon sonuç değişkenleri arasındaki süpervizyon memnuniyeti, süpervizyon alan kişinin süpervizyon sürecine olumlu tutumla yaklaşmasını, süpervizyon görev ve sorumluluklarını uzlaşma içinde yerine getirmesini ve süpervizyon amaçlarına ulaşmak için en üst düzeyde çalışmasını sağlamakta; bu nedenle süpervizyon alanyazınında bu değişkene özel bir önem verilmektedir (Ladany, 1992).

Süpervizyon memnuniyeti, süpervizyon alan kişinin süpervizörünün niteliğine ve performansına ve süpervizyonun etkililiğine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Holloway ve Wampold, 1984). Başka bir tanımda, süpervizyon memnuniyeti, süpervizyon alan kişinin süpervizyonun etkililiğine ve süpervizyonun ihtiyaçlarını karşılama ve kendi gelişimini ne ölçüde kolaylaştırdığına dair algısı olarak betimlenmektedir (Ladany vd., 1992). Görüldüğü üzere tanımlarda temel olarak süpervizyon memnuniyeti, süpervizyon alan kişinin süpervizyonun etkililiğine ve kendi gelişimine etkisine ilişkin genel görüşü, süpervizörün kişisel niteliklerine ve performansına dair genel algısı, kendini görüşlerini ifade ederken ne kadar rahat olduğuyla karakterizedir.

Uluslararası alanyazınında süpervizyon memnuniyetiyle ilişkili çalışmaların uzunca bir geçmişi bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyetinin süpervizyon çalışma uyumu (Ladany, Ellis ve Friedlander, 1999; Stewart-Hopkins, 2012; Worthington ve Roehlke, 1979), süpervizör özellikleri (Allen, Szollos ve Williams, 1989; Britt ve Gleaves, 2011; Fernando, 2013; Worthington ve Roehlke, 1979), süpervizör geri bildirim (Allen vd., 1989; Britt ve Gleaves, 2011; Vannucci vd., 2016; Worthington ve Roehlke, 1979), süpervizyon amaçlarının ve değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi (Vannucci vd., 2016) ve süpervizyon için ayrılan süre (Allen vd., 1989; Britt ve Gleaves, 2011; Vannucci vd., 2016) gibi birçok değişkenle ilişkili olduğunu göstermiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyon memnuniyeti ile yapılmış bu çalışmaların bir kısmında süpervizyon alan kişinin amaçlarının ve süreçte sorumluluklarının belirlenmesinin ve süpervizyonda kendini açabilmesinin süpervizyon memnuniyeti üzerindeki rolü incelenmiştir. Diğer bir kısmında ise süpervizyon memnuniyetinin belirlenmesine süpervizörün becerileri, müdahaleleri, geribildirimleri, odağı, tarzı, davranışları, kişisel ve mesleki özellikleri üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, süpervizyon altında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan kişiler için süpervizyon memnuniyetlerinin önemli bir belirleyicisinin süpervizörün davranışları (örn. öğretici, yönlendirici, destekleyici, bol geri bildirim vermesi gibi) olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de süpervizyon konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde son yıllarda hatırı sayılır şekilde artış olduğu görülmektedir. Örneğin, süpervizyon modelleri

(Eryılmaz ve Mutlu, 2017, 2018; Koç, 2013; Meydan, 2015), akran süpervizyonu (Amanvermez vd., 2020; Atik, 2015; Atik vd., 2016; Güldal, Püsür ve Şayan, 2021), çevrimiçi süpervizyon (Amanvermez vd., 2020); süpervizyon yöntem ve teknikleri (Aladağ ve Bektaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli vd., 2009; Zeren ve Yılmaz, 2011), süpervizyon ilişkisi (Meydan, 2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit, 2019) süpervizör özellikleri (Aladağ ve Bektaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli vd., 2009), süpervizör geribildirimi (Aladağ ve Bektaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli vd., 2009) ve süpervizyon deneyimleri (Aladağ, 2014; Aladağ ve Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan, Rahat ve Yöntem, 2015; Meydan ve Denizli, 2018; Ülker-Tümlü, Balkaya-Çetin ve Kurtyılmaz, 2015) yapılan çalışmalar arasındadır. Süpervizyon memnuniyeti konusundaki çalışmalar incelendiğinde ise süpervizyon memnuniyeti ile süpervizyon alan kişilerin psikolojik öz-yeterliliklerinin (Pamukçu, 2011; Satıcı ve Türküm, 2015), süpervizyon ilişkisinin (Koçyiğit-Özyiğit, 2019) ve süpervizör davranışlarının (Denizli, 2010; Meydan, 2019) ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, var olan çalışmalarda süpervizyon memnuniyetinin demografik bilgi formundaki dereceleme sorularıyla belirlenmeye çalışıldığı ve/veya çalışmaların ağırlıklı olarak nitel yöntem kullanılarak yürütüldüğü görülmüştür (örn. Koçyiğit-Özyiğit, 2019; Meydan, 2019; Pamukçu, 2011; Satıcı ve Türküm, 2015).

Sonuç olarak, süpervizyon alanyazınında süpervizyon alan kişinin süpervizyon memnuniyeti en yaygın kullanılan sonuç değişkenidir ve bu değişken süpervizyon alan kişinin süpervizyondaki motivasyonu ve başarısı için temel bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Holloway ve Wampold, 1984; Ladany vd., 1999). Ancak, Türkiye'de süpervizyon memnuniyetini ölçmeyi sağlayan geçerli ve güvenilir ölçme araçları olmadığı için süpervizyon memnuniyeti konusundaki çalışmalar sınırlı kalmış ve Türkiye'deki süpervizyon alanyazınında bu konuda önemli bir boşluk oluşmuştur. Dolayısıyla, Türkiye'de süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyet algılarının değerlendirilmesine yönelik bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu ihtiyaçtan hareketle, Türkiye'de süpervizyon alanyazınına kazandırılmak amacıyla uluslararası alanyazınındaki süpervizyon memnuniyetine ilişkin ölçme araçları incelenmiştir. Uluslararası alanyazınında süpervizyon memnuniyetine yönelik ölçme araçlarından bazılarının (örn. Barrett-Lennard İlişki Envanteri [Barrett-Lennard Relationship Inventory], Barrett-Lennard, 1962; Görüşme Derecelendirme Ölçeği [Interview Rating Scale], Anderson ve Anderson, 1962) süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişi ile süpervizör arasındaki diyaloglara odaklandığı; süpervizyondan duyulan memnuniyeti doğrudan ölçmediği görülmüştür. Yapılan incelemede bir başka ölçme aracının (Worthington ve Roehlke, 1979) süpervizyon memnuniyetini süpervizyon alan kişilerin etkili buldukları süpervizör davranışları üzerinden incelediği görülmüştür. Oysaki süpervizyon memnuniyeti, sadece etkili süpervizör davranışlarından mey-

dana gelen bir yapı değildir; süpervizörün ve süpervizyon sürecinin niteliğine ilişkin süpervizyon alan kişinin algısına karşılık gelmektedir. Söz konusu ölçme araçlarının yanı sıra alanyazında Ladany, Hill ve Nutt (1996) tarafından süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyetine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen SMÖ (The Supervisory Satisfaction Questionnaire, SSQ) bulunmaktadır. SMÖ, söz konusu diğer ölçme araçlarına göre kısa, uygulanması kolay, görece daha güncel, geçerliği ve güvenilirliği açısından alanyazında yaygın olarak kullanılan bir ölçektir. Bu nedenle, bu çalışmada süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyetine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla SMÖ'nin (Ladany vd., 1996) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Böylece, bu çalışmayla Türkiye'de süpervizyon sürecinin ve kullanılan mevcut süpervizyon modellerinin süpervizyon alan kişiler tarafından değerlendirilmesini sağlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alanyazına kazandırılmasının Türkiye'de süpervizyon sürecinin etkililiğinin incelenmesi ve etkili süpervizyon modellerinin geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya, Türkiye'de devlet (Akdeniz Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi) üniversitelerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında lisans veya lisansüstü eğitimlerine devam eden ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması (BPDU) dersini tamamlamış toplam 318 süpervizyon alan kişi katılmıştır. Katılımcılar, ölçme araçlarını doldururlarken en son süpervizyon aldıkları süpervizörleriyle ilgili deneyimlerini dikkate almışlardır. Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcıları

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Katılımcı Sayısı	318	%100
Süpervizyon Alan Kişi Cinsiyet		
Kadın	273	%85.8
Erkek	45	%14.2
Süpervizyon Alan Kişi Yaş		
21-29	304	%95.6
30-32	14	%4.4
Süpervizyon Alan Kişi Eğitim Düzeyi		
Lisans öğrencisi	244	%76.7
Yüksek lisans öğrencisi	51	%16
Doktora öğrencisi	23	%7.2
Süpervizör Cinsiyet		
Kadın	200	%62.9
Erkek	118	%37.1
Süpervizör Eğitim Düzeyi		
Doktora	291	%100

Katılımcılara ilişkin sosyo-demografik veriler incelendiğinde, araştırmada 273 kadın (%85.8) ve 45 (%14.2) erkek olmak üzere toplam 318 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaşları 21 ile 32 ($Ort = 23.35$; $ss = 2.44$) arasında değişmiştir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu lisans öğrencileri (%76.7) oluşturmuştur. Süpervizörlerin cinsiyeti incelendiğinde, katılımcıların %62.9'u kadın, %37.1'i ise erkek süpervizörlerden süpervizyon aldıklarını belirtmişlerdir. Süpervizörlerin eğitim düzeyinin doktora seviyesinde olduğu görülmüştür.

Ölçme Araçları

Demografik Bilgi Formu (DBF): Bu araştırmada, katılımcıların tanımlayıcı bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen DBF kullanılmıştır. Süpervizyon alan kişilere yönelik geliştirilen DBF'nde yer alan sorular şunlardır: Süpervizyon alan kişi yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, süpervizyon süresi, süpervizör cinsiyeti ve süpervizör eğitim düzeyi.

Süpervizyon Memnuniyeti Ölçeği (SMÖ): SMÖ (Ladany vd., 1996), süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyetine ilişkin algılarını ölçen 8 maddeli kısa

bir ölçme aracıdır. *Ölçekteki maddeler, süpervizyon alan kişinin süpervizyona ilişkin memnuniyetini çeşitli açılardan değerlendirmektedir.* Ölçme aracında yer alan maddeler, 4'lü Likert derecelendirme anahtarı (1 = *Zayıf*; 4 = *Mükemmel*) üzerinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 8 ile 32 arasında değişmekte ve yüksek puanlar süpervizyon memnuniyetinin yüksekliğine işaret etmektedir. “Aldığınız süpervizyon, etkili bir psikolojik danışman/terapist olma yolunda size yardımcı oldu mu?” ölçme aracında yer alan maddelerden biridir. Orijinal çalışmada, Ladany ve diğerleri (1996), gerçekleştirdikleri faktör analizinde SMÖ'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu belirlemişlerdir. SMÖ'nin faktör yük değerleri .84 ile .93 arasında değişmiştir. Ladany ve diğerleri, SMÖ'nin yüksek iç tutarlılığa ($\alpha = .96$) sahip olduğunu rapor etmişlerdir.

Süpervizyon Çalışma Uyumu Envanteri Kısa Formu (ŞÇUE-KF): Bu araştırmada, süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasındaki çalışma uyumunun kalitesine ilişkin süpervizyon alan katılımcıların algılarını ölçmek amacıyla Efstation, Patton ve Kardash (1990) tarafından geliştirilen ve Sabella, Schultz ve Landon (2020) tarafından kısa formu oluşturulan ŞÇUE-KF kullanılmıştır. ŞÇUE-KF, 5 maddeli ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçekteki maddeler 7'li Likert derecelendirme anahtarı (1 = *Neredeyse hiçbir zaman*; 7 = *Neredeyse her zaman*) üzerinde yanıtlanmakta ve ölçekten alınan yüksek puanlar süpervizyon çalışma uyumundaki artışa işaret etmektedir. Sabella ve diğerleri (2020) yürüttükleri araştırmada, faktör analizi sonucunda ŞÇUE-KF'nun tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Cronbach alfa ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .90'ın üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Süpervizör davranışı, süpervizör bilgisi ve süpervizör etik davranış sergileme ilkesi değişkenleriyle pozitif yönde anlamlı korelasyon katsayıları ölçme aracının ölçüt-bağıntılı geçerliğini desteklemiştir. ŞÇUEK-KF'nun Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ise Meydan ve Sağkal (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Meydan ve Sağkal (2022), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ŞÇUE-KF'nun orijinal faktör yapısının Türkiye örnekleminde doğrulandığını tespit etmişlerdir. ŞÇUE-KF'ndan alınan puanlar ile süpervizörlük tarzları ve süpervizyonda değerlendirme süreci arasında hesaplanan anlamlı korelasyon katsayıları ölçme aracının ölçüt-bağıntılı geçerliğini desteklemiştir. Meydan ve Sağkal, ŞÇUE-KF'nun Cronbach alfa ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .86 ve .82 olarak hesaplamışlardır. Mevcut araştırmada, ŞÇUE-KF'nun Cronbach alfa katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Süpervizörlük Tarzları Envanteri (STE): Bu araştırmada, süpervizyon alan kişilerin süpervizörlerinin tarzlarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla Friedlander ve Ward (1984) tarafından geliştirilen ve Atik (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen STE kullanılmıştır. STE Türkçe formu, 33 maddeli ve üç boyutlu bir ölçme aracıdır. STE'nde yer alan 8 madde doldurma maddesi olduğu için puanla-

maya dahil edilmemektedir. Çekici alt boyutu 7, Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı alt boyutu 8 ve Görev Yönelimli alt boyutu 10 madde içermektedir. Envanterdeki maddeler, 7'li Likert derecelendirme anahtarı (1 = *Hiç Tarzı Değil*; 7 = *Tamamen Onun Tarzı*) üzerinde yanıtlanmaktadır. STE'nden alınan yüksek puanlar, süpervizörün çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli olmasına işaret etmektedir. Orijinal çalışmada, Friedlander ve Ward (1984) iki ayrı grubun verilerini kullanarak gerçekleştirdikleri analizlerde STE'nin üç boyutlu yapı sergilediğini belirlemişlerdir. Friedlander ve Ward, STE puanları ile sosyal beğenirlik arasında bir bağlantı bulunmadığını tespit etmişlerdir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmasında, STE puanları ile süpervizörlerin müşavir, psikolojik danışman ve öğretmen rol davranışları, süpervizyondan alınan doyum ve farklı yaklaşımlara sahip süpervizörlerle çalışma istekliliği arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Friedlander ve Ward, STE çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli alt boyutları için Cronbach alfa katsayılarını sırasıyla .88, .81 ve .83; test-tekrar test güvenirlilik katsayılarını ise sırasıyla .94, .91 ve .78 olarak hesaplamışlardır. Atik (2017), STE'nin Türkçe formunu DFA ile incelediği çalışmasında, STE'nin orijinal faktör yapısının hedef örnekleme doğrulandığını belirlemiştir. Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmasında, STE puanları ile psikolojik danışman özyeterlik puanlarının birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Atik (2017), STE'nin tüm maddeleri için güvenirlilik katsayısını .95, çekici alt boyutu için .92, kişilerarası ilişkilerde duyarlı alt boyutu için .93 ve görev yönelimli alt boyutu için .91 olarak hesaplamıştır. Mevcut araştırmada, güvenirlilik katsayıları STE toplam puanı için .96, çekici ve kişilerarası ilişkilerde duyarlı alt boyutları için .93 ve görev yönelimli alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, SMÖ'nin betimsel istatistikleri ile geçerlik ve güvenirliliği incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25.0 ile AMOS 24.0 programları kullanılmıştır. Veri analizleri öncesi, veri seti taranmış ve veri setinde kayıp değerlerin ve hatalı kodlamanın bulunmadığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Standardize edilmiş z-puanları ± 3.29 'un üzerinde bulunan 3 katılımcıya ait gözlem değerleri ile Mahalanobis uzaklığı .001 düzeyinde anlamlı 6 katılımcıya ait gözlem değerleri uç değerler olarak veri setinden çıkarılmış ve analizler toplam 309 gözlem değerini içeren veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analizlerde, -.92 ile -1.615 arasında değişen çarpıklık ve .02 ile 1.775 arasında değişen basıklık mutlak değerleri, normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir (Kline, 2011). SMÖ'nin yapı geçerliğini sınamak için DFA gerçekleştirilmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesinde, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Tucker-Levis İndeksi (Tucker-Levis Index, TLI), Uyum İyiliği İndeksi (Good-

ness-of-Fit Index, GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-fit Index, AGFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Means Square Error of Approximation, RMSEA) dikkate alınmıştır. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'e (2003) göre CFI $\geq .97$, TLI $\geq .97$, GFI $\geq .95$, AGFI $\geq .90$ ve RMSEA $\leq .05$ iyi uyum değerlerini temsil etmektedir. Bununla birlikte, Schermelleh-Engel ve diğerleri, RMSEA $\leq .08$ değerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmektedirler. SMÖ'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğini test etmek amacıyla SMÖ ile ölçüt ölçme araçları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Süpervizyon memnuniyeti ile süpervizyon çalışma uyumu (Park, Ha, Lee, Lee ve Lee, 2019) ve süpervizörlük tarzları (Fernanda ve Hulse-Killacky, 2005) arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu gösteren ampirik kanıtlara da dayalı olarak, mevcut araştırmada Süpervizyon Çalışma Uyumu Envanteri Kısa Formu (SÇUE-KF; Meydan ve Sağkal, 2022; Sabella ve diğ., 2020) ile Süpervizörlük Tarzları Envanteri (STE; Atik, 2017; Friedlander ve Ward, 1984) ölçüt ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, SMÖ'nin Cronbach alfa ve McDonald's Omega katsayısı hesaplanmıştır. Madde analizleri kapsamında düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ile madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ayrıca, mevcut araştırmada, betimleyici istatistikler kapsamında SMÖ ortalama puanı ile standart sapma değeri belirlenmiş; süpervizyon süresi ile süpervizyon memnuniyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

İşlem Yolu

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantısında alınan 05.03.2021 tarih ve 2021/05 sayılı karar çerçevesinde yürütülmüştür. SMÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması için öncelikle Ladany ve diğerlerinden (1996) ölçek uyarlama izni alınmıştır. Ölçek uyarlama izninin ardından SMÖ'nin Türkçe'ye çeviri işlemleri gerçekleştirilmiştir. Orijinal maddelerin Türkçe'ye çeviri işlemlerini süpervizyon alanında çalışmalar yürüten ve her iki dile de iyi düzeyde hâkim olan iki öğretim üyesi gerçekleştirmiştir. Çeviri işlemlerinin ardından araştırmacılar çevirileri sentezlemişler ve her iki dile hâkim iki alan uzmanının geri çeviri yapmalarını sağlamışlardır. Ardından araştırmacılar geri çeviriler ile orijinal maddeleri karşılaştırmışlar; çevirilerin eş değerliğinden emin olduktan sonra ölçme aracını uygulamaya hazır hale getirmişlerdir. Asıl uygulamalar öncesinde BPDU dersini başarıyla tamamlamış 5 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve katılımcıların geribildirimleri doğrultusunda nihai uygulama formu oluşturulmuştur. Çalışma, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Derneği etik kodlarına uygun bir biçimde gizlilik ve gönüllülük ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Veriler çevrim içi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının yürütüldüğü üniversitelerde PDR Anabilim Dalı

Başkanları ve/veya BPDU dersi yürüten süpervizör öğretim elemanlarıyla iş birliği yapılmıştır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, bilgilendirilmiş onam formunu onaylamaları ve araştırma kriterlerini karşılamaları koşuluyla çalışmada yer almışlardır.

Bulgular

Betimleyici Bulgular

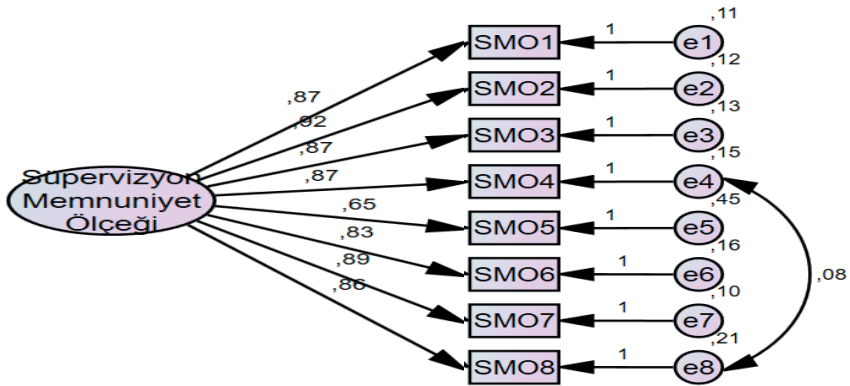
Araştırmada, SMÖ'nden alınan puanlar 9 ile 32 arasında değişmiş ve ortalama puan 27.23 ($ss = 5.41$) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların danışma seanslarıyla ilgili süpervizörlerinden aldıkları toplam süpervizyon sürelerinin 6 ile 72 saat arasında değiştiği ve ortalama sürenin 12.47 ($ss = 9.44$) saat olduğu belirlenmiştir. Süpervizyon süresi ile süpervizyon memnuniyet puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplandığında bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($r = .04, p > .05$).

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Yapı geçerliğine ilişkin bulgular: SMÖ'nin yapı geçerliğini test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. Bu analizin amacı, Ladany ve diğerleri (1996) tarafından ileri sürülen SMÖ'nin tek faktörlü yapısının Türkiye örneğinde tekrarlanıp tekrarlanmadığını belirlemektir. Ön analiz sonuçları, SMÖ'nin tek faktörlü orijinal yapısının yeterli veri uyumu sağlamadığını göstermiştir: $\chi^2(20) = 109.186, p < .001, \chi^2/sd = 5.459, CFI = .96, GFI = .91, AGFI = .84, TLI = .95, RMSEA = .12$ GA [.10, .14]. Modifikasyon indeksleri incelendiğinde, madde 4 ile madde 8'in hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modele anlamlı katkı sağlayacağını göstermiştir. Bu iki madde'nin anlamsal içerikleri birbirine çok benzer oldukları için modelde hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Analiz sonuçları, SMÖ'nin tek faktörlü orijinal yapısının veri setine uyumunun indekslerin büyük çoğunluğu için iyi düzeyde olduğunu göstermiştir: $\chi^2(19) = 57.325, p < .001, \chi^2/sd = 3.017, CFI = .98, GFI = .96, AGFI = .91, TLI = .98, RMSEA = .08$ GA [.06, .11]. Analizde, RMSEA = .08 değeri Schermelleh-Engel ve diğerlerine (2003) göre kabul edilebilir düzeyde değerlendirilmiştir. SMÖ maddelerinin standardize edilmiş regresyon katsayıları .65 ile .92 arasında değişmiştir. Parametre tahminlerinin tümünün .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2*DFA Modeline İlişkin Parametre Tahminleri*

Maddeler	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	t-değerleri
1. Aldığımız süpervizyonun kalitesini nasıl derecelendirirsiniz?	.871***	-
2. İsteddiğiniz süpervizyonu aldınız mı?	.915***	23.752
3. Bu süpervizyon, ihtiyaçlarınıza ne düzeyde uygundu?	.868***	21.202
4. Bir arkadaşınız süpervizyona ihtiyaç duysa, bu süpervizyonu ona önerir misiniz?	.873***	21.447
5. Aldığımız süpervizyonun süresinden ne kadar memnun kaldınız?	.651***	13.237
6. Aldığımız süpervizyon, etkili bir psikolojik danışman/terapist olma yolunda size yardımcı oldu mu?	.834***	19.649
7. Genel olarak, aldığımız süpervizyondan ne kadar memnunsunuz?	.894***	22.567
8. Tekrar süpervizyona ihtiyaç duysanız, aynı süpervizörden süpervizyon almak ister miydiniz?	.856***	20.622

*** $p < .001$ **Şekil 1***Süpervizyon Memnuniyet Ölçeği'nin Faktör Yükleri ve Hata Varyansları*

Ölçüt-bağıntılı geçerlik bulguları: Araştırmada, ölçüt-bağıntılı geçerliği test etmek amacıyla, SMÖ ile SÇUE-KF ve STE puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, SMÖ ile ölçüt-ölçme araçları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r > .70$) anlamlı ($p < .01$) korelasyonlar bulunduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 3). Bu bulgu, SMÖ'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu desteklemiştir.

Tablo 3

SMÖ ve Ölçüt Ölçme Araçları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Ort	ss	α	1	2	3	4	5
1.SMÖ	27.23	5.41	.95	-				
2.SÇUE-KF	30.85	4.31	.85	.79**	-			
3.STE _a	43.88	6.89	.93	.71**	.77**	-		
4.STE _b	50.28	7.37	.93	.78**	.76**	.78**	-	
5.STE _c	61.64	8.73	.91	.74**	.68**	.67**	.85**	-

Not. SMÖ = Süpervizyon Memnuniyet Ölçeği, SÇUE-KF = Süpervizyon Çalışma Uyumu Envanteri Kısa Formu, STE_a = STE Çekici alt boyutu, STE_b = STE Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı alt boyutu, STE_c = STE Görev Yönelimli alt boyutu, ** $p < .01$

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Güvenirlilik çalışmasında, SMÖ'nin Cronbach alfa katsayısı, McDonald's omega katsayısı, test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Analizlerde, SMÖ'nin Cronbach alfa ve McDonald's Omega katsayıları .95 olarak hesaplanmıştır. Dört hafta arayla 95 katılımcıyla (85 kadın, %81; 20 erkek, %19; $Ort_{yaş} = 23.27$, $ss_{yaş} = 2.42$) gerçekleştirilen ölçümlerde SMÖ'nin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam puan istatistikleri, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .63 ile .89 arasında değiştiğini göstermiştir. Tüm bu bulgular, SMÖ'nin 8 maddeli yapısının hedef örnekleme güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, SMÖ (Ladany vd., 1996) Türkçe'ye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri test edilmiştir. DFA sonuçları, SMÖ'nin orijinal faktör yapısının hedef örnekleme doğrulandığını, başka bir deyişle, SMÖ'nin 8 maddeli ve tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. SMÖ'nden alınan puanlar ile SÇUE-KF ve STE ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplandığında, SMÖ ile SÇUE-KF ve STE arasında beklendiği gibi pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, SMÖ'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu

göstermiştir. Analizlerde hesaplanan .95 düzeyindeki Cronbach alfa ve McDonald's Omega ile .83 düzeyindeki test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, SMÖ'nin yüksek güvenilirliğe (Jain ve Angural, 2017) sahip olduğunu desteklemiştir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen tüm bu bulgular, SMÖ'nin süpervizyon alan kişilerin süpervizyona ilişkin memnuniyetlerini ölçmede kullanılabilir kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulguların, Ladany ve diğerlerinin (1996) SMÖ'ne ilişkin orijinal ölçek çalışmasında ifade ettikleri bulgularla tutarlık içerisinde olduğu görülmektedir. Orijinal çalışmada olduğu gibi bu çalışmada SMÖ'nin tek faktörlü ve 8 maddeli orijinal yapısı hedef örnekleme doğrulanmıştır. Bu çalışmada, SMÖ'nin standardize edilmiş faktör yüklerinin .65 ve .92 arasında değiştiği belirlenmiştir. SMÖ'nden elde edilen bu bulgu madde faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Ayrıca, DFA sonuçları uyum indekslerinin büyük çoğunluğu bakımından (CFI, GFI, AGFI ve TLI) tek faktörlü yapının veri setine iyi uyum sağladığını göstermiştir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Orijinal çalışmada, SMÖ ile süpervizörlük tarzları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Ladany vd., 1996). Bu çalışmada, orijinal çalışmayla tutarlı bir biçimde SMÖ'nden elde edilen toplam puanlar ile ölçüt ölçme aracı (STE; Atik, 2017; Friedlander ve Ward, 1984) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı korelasyon olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, SMÖ ile süpervizyon çalışma uyumu arasında anlamlı ilişki olduğu çok sayıda çalışmada saptanmıştır (örn. Ladany vd., 1999; Park vd., 2019; Stewart-Hopkins, 2012; Worthington ve Roehlke, 1979). Bu çalışmada da önceki çalışmalarla benzer şekilde SMÖ'nden elde edilen toplam puanlar ile ölçüt ölçme aracı olan SÇUE-KF (Meydan ve Sağkal, 2022; Sabella, Schultz ve Landon, 2020) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı korelasyon olduğu bulunmuştur. Bir diğer deyişle, ampirik bulgular SMÖ'nin hedef örneklemedeki ölçüt-bağıntılı geçerliğini desteklemiştir. Orijinal çalışmada SMÖ'nin Cronbach alfa katsayısı .96 olarak bulunmuştur (Ladany vd., 1996). Bu çalışmada, Cronbach alfa ve McDonald's Omega katsayıları .95 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında iç tutarlık katsayısı için .70 ve üzeri değerler ölçüt alınmaktadır (Jain ve Angural, 2017). Bu doğrultuda, bu çalışmada elde edilen bulgu, SMÖ'nin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada elde edilen toplam puanlar süpervizyon süresi değişkeni açısından incelendiğinde, bağımsız gruplar için *t*-testi sonuçları, süpervizyon memnuniyetine ilişkin puanların süpervizyon süresi değişkenine göre farklılık içermediğini göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde, süpervizyon alan kişilerin ağırlıklı olarak süpervizyon süresinin süpervizyon memnuniyeti üzerindeki rolü üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin, Ladany ve diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışma süpervizyon

alan kişilerin süpervizyonda deneyimlerinin artmasının (süpervizyonda geçirdikleri sürenin artmasının) süpervizyon memnuniyetlerini olumlu yönde anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Diğer çalışmalarda (Allen vd., 1989; Britt ve Gleaves, 2011; Vannucci vd., 2016) süpervizyon için ayrılan sürenin süpervizyon memnuniyetiyle ilişkili olduğu; bununla birlikte, süpervizyonda geçirilen sürenin niceliğinden ziyade bu sürenin niteliğinin süpervizyon memnuniyeti üzerinde rol oynayan değişken olduğu da tartışılmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada süpervizyon süresinden kastedilen doğrudan süpervizyonun niceliği olduğundan süpervizyon niteliğinin de işin içine dahil edilmesiyle yürütülecek araştırmaların daha yorumlanabilir sonuçlar ortaya koyacağına inanılmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma ile süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyetini ölçen ilk veri toplama aracı Türkçe'ye uyarlanmıştır. Böylece söz konusu ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanmasının öncelikle, uluslararası alanyazında uzun yıllardır incelenen ancak ulusal alanyazında nicel ölçme araçlarının eksikliği nedeniyle sınırlı kalan süpervizyon memnuniyetine yönelik çalışmaların önünü açacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkiye'de süpervizyon sürecinde standart süpervizyon modellerinin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa etkililiği ve süpervizyon alan kişilerin bu modellerin kullanıldığı süpervizyon süreçlerinden memnuniyetleri henüz araştırılmaya ihtiyaç olan konulardandır (Eryılmaz ve Mutlu, 2017, 2018; Koç, 2013; Meydan, 2015). Süpervizyon memnuniyetini ölçmeye yönelik SMÖ'nin Türkçe'ye uyarlanmasının süpervizyon süreçlerinin değerlendirilmesine ve standart süpervizyon modellerinin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, gelecek çalışmalarda, süpervizyon alan kişilerin süpervizyon memnuniyetleri demografik değişkenlerle, süpervizyon çalışma uyumu, süpervizyonda kendini açma, süpervizör geribildirimi gibi vb. süpervizyonla ilişkili pek çok değişken açısından incelenebilir. Böylece Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi açısından süpervizyon memnuniyetini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve birbirleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması sağlanabilir. Böylece bu çalışmalar psikolojik danışman eğitimcilerine süpervizyon süreci açısından yol gösterici olabilir.

Mevcut araştırmanın belirtilen katkılarına rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, mevcut çalışmada elde edilen bulgular ağırlıklı olarak lisans düzeyinde süpervizyon alan kadın öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlı kalmıştır. Her ne kadar Türkiye'deki psikolojik danışman eğitim programlarının genel yapısının da ağırlıklı olarak lisans düzeyinde ve kadın öğrencilerden oluştuğu (Owen ve Dost, 2020) düşünülse de bu durum araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturabilir. Bu çalışmada elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak için gelecek çalışmalarda farklı eğitim düzeylerinden ve cinsiyetlerden veri toplanıp SMÖ'nin geçerlik ve güvenilirliği test edilebilir, psikometrik özelliklerinin

kararlılığı sınanabilir. Ayrıca, farklı eğitim düzeylerinden ve cinsiyetlerden toplanacak verilerle birlikte SMÖ'nin bu değişkenler bakımından ölçme değişmezliği test edilebilir. İkinci olarak, bu çalışmada verilerin toplandığı üniversitelerde süpervizyon veren kişilerin hangi model, yöntem ve tekniklerle süpervizyon verdikleri incelenmemiştir. Gelecek araştırmalarda süpervizyon sürecine ilişkin model, yöntem, teknik gibi değişkenlerin de süpervizyon memnuniyeti ile birlikte incelenmesi süpervizyon memnuniyetinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Son olarak, SMÖ, süpervizyon alan kişilerin algılarına dayalı olarak süpervizyon memnuniyetini ölçen bir ölçme aracıdır. Algısal süreçlerin, objektif koşullardan farklı olabileceği düşünüldüğünde SMÖ'nden elde edilen sonuçların bu özelliği dikkate alınarak yorumlanması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Özetle, mevcut araştırma birtakım sınırlılıkları içerisinde barındırmakla birlikte süpervizyon memnuniyetinin ölçümüne yönelik önemli bir aracı ulusal alanyazına kazandırmakta ve süpervizyon memnuniyetiyle ilgili gelecekte yürütülecek nicel araştırmaların önünü açmaktadır. SMÖ, süpervizyon alan kişilerin süpervizyondan duydukları memnuniyetin ölçümünde kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olma özelliğini taşımaktadır.

Kaynakça

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428-475.
- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(4), 53-70.
- Aladağ, M. ve Kemer, G. (2016). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulamasının ve süpervizyonunun incelenmesi*. İzmir, Türkiye: Ege Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü.
- Allen, G. J., Szollos, S. J. and Williams, B. E. (1989). Doctoral students ' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(2), 91-99.
- Amanvermez, Y., Zeren, Ş. G., Erus, S. M. ve Genç, A. B. (2020). Çevrimiçi süpervizyon ve akran süpervizyonu: Psikolojik danışmanların deneyimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 249-268.
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for clinical supervision in health service psychology. *American Psychologist*, 70, 33-46. doi:10.1037/a0038112.

- Anderson, R.P. and Anderson, G.V. (1962). Development of an instrument for measuring support. *Personal and Guidance Journal*, 41, 18-24.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış ekran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597- 619.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs*, 76, 1-36.
- Bernard, J. M. and Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Pearson.
- Britt, E. and Gleaves, D. H. (2011). Measurement and prediction of clinical psychology students' satisfaction with clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 172-182.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Turkish Education Sciences Journal*, 9(2), 411-432.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Denizli, S., Aladağ, M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Adana, Türkiye.
- Efstation, J. F., Patton, M. J. and Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322-329.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2017). Developing the four-stage supervision model for counselor trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 597-629.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Gelişimsel Kapsamlı Süpervizyon Modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141.

- Fernando, D. M. (2013). Supervision by doctoral students: A study of supervisee satisfaction and self-efficacy, and comparison with faculty supervision outcomes. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 1-14. doi: 10.1080/07325223.2013.778673
- Fernando, D. M. and Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education and Supervision*, 44(4), 293-304. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb01757.x
- Friedlander, M. L. and Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.541
- Güldal, Ş. T., Püsür, R. ve Şayan, D. (2021). Online grupla akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 175-197.
- Haynes, R., Corey, G. and Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Holloway, E. L. and Wampold, B. E. (1984). *Dimensions of satisfaction in the supervision interview*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251757.pdf> sayfasından elde edildi.
- Horrocks, S. and Smaby, M. H. (2006). The supervisory relationship: Its impact on trainee personal and skills development. *Compelling Perspectives on Counseling: VISTAS*, 173-176.
- İlhan, T., Rahat, E. ve Yöntem, M. K. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları danışma kaygısına ve süpervizyon eğitimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Mersin, Türkiye.
- Jain, S. and Angural, V. (2017). Use of Cronbach's alpha in dental research. *Medico Research Chronicles*, 4(3), 285-291.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, öz yeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

- Koçyiğit-Özyiğit, M. (2019). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ladany, N. (1992). *The supervisory working alliance: Its relation to trainee self-efficacy and satisfaction with supervision*. State University of New York at Albany.
- Ladany, N., Ellis, M. V. and Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 447-455.
- Ladany, N., Ellis, M. V., Friedlander, M. L. and Stern, M. (1992). The supervisory working alliance: Its relation to trainee self-efficacy and satisfaction with supervision [Paper presentation]. In *100th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362798.pdf>.
- Ladany, N., Hill, C. E. and Nutt, E. A. (1996). *Supervisory Satisfaction Questionnaire*. Unpublished instrument.
- Ladany, N., Walker, J. A. and Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 263-275.
- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 171-208.
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 1-24.
- Meydan, B. ve Koçyiğit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 89-121.
- Meydan, B. ve Sağkal, A. S. (2022). *The Brief Supervisory Working Alliance Inventory (BSWAI-T): Turkish validation study*. Manuscript submitted for publication.

- Min, R. M. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science*, 3(18), 168-177. <https://pdfs.semanticscholar.org/1233/eacb1f0a76ec147e39ebe54aed62e14573b5.pdf> adresinden elde edildi.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric methods*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Owen, F. K. ve Dost, M. T. (2020). Psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 83-110. doi: 10.21764/maeuefd.620671
- Park, E. H., Ha, G., Lee, S., Lee, Y. Y. and Lee, S. M. (2019). Relationship between the supervisory working alliance and outcomes: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 97(4), 437-446. doi: 10.1002/jcad.12292
- Pamukçu, B. (2011). *The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sabella, S. A., Schultz, J. C. and Landon, T. J. (2020). Validation of a brief form of the supervisory working alliance inventory. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 63(2), 115-124. doi: 10.1177/0034355219846652
- Satıcı, B. ve Türküm, A. S. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik algılarının süpervizyon yaşantıları ve mizah tarzları açısından incelenmesi*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Stewart-Hopkins, P. F. (2012). *Correlations between supervisory relationships and effectiveness: Self-perceptions of supervisor and supervisee*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Ülker-Tümlü, G., Balkaya-Çetin, A. ve Kurtyılmaz, Y. (2015). Assessing individual counseling sessions of counselor candidates. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Mersin, Türkiye.

- Worthington, E. L. and Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26(1), 64-73.
- Vannucci, M. J., Whiteside, D. M., Saigal, S., Nichols, L. and Hileman, S. (2016). Predicting supervision outcomes: What is different about psychological assessment supervision? *Australian Psychologist* (Special issue), 1-7. doi:10.1111/ap.12258
- Zeren, G. Ş. ve Yılmaz, M. S. (2011). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. İzmir, Türkiye.

Otantik Liderlik Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Funda ALPANIK¹, Münevver ÇETİN²

1 Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, fundaalpanik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8373-8753.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, munevverolcum@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1203-9098.

Gönderilme Tarihi: 25.05.2022 Kabul Tarihi: 10.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1100994

Öz

Bu çalışma okul yöneticilerinin otantik liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik, Türk kültürüne özgü olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki resmî ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Literatür taramasından elde edilen bilgilere dayanarak, taslak ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik analizi yapılmıştır. Kapsam geçerlik analizi sonrasında ölçek 30 madde olarak belirlenmiştir. 392 öğretmene ait verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 70.60 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin 0.50 ile 0.83 arasında olduğu bulunmuştur. Yapılan analizlerde 7 madde binişik madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 3 faktörlü olduğu ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin öz farkındalık boyutunda 8 madde, şeffaflık boyutunda 5 madde ve karar alma ve ahlak boyutunda ise 10 madde bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen bu faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. 389 öğretmenden oluşan farklı bir örneklem grubu ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi de üç faktörlü yapıyı doğrulamaktadır. Güvenirlilik açısından ise Cronbach Alfa katsayısı, Omega, madde toplam korelasyonları, İki Yarı Test (Spearman Brown) ve maddelerin alt ve üst %27'lik gruplarda t-testi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Bu analizler için SPSS 26 ve AMOS programları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Otantik Liderlik Ölçeği'nin eğitim örgütlerindeki liderlik çalışmalarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: liderlik, eğitim örgütleri, otantik liderlik, ölçek geliştirme

* Bu araştırma, 17-19 Kasım 2021'de Trabzon'da düzenlenen 8. Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş halidir.

Bu çalışma, 2. Yazarın danışmanlığında 1. Yazar tarafından hazırlanan "Otantik Liderlik İle Öğretmen Yaratıcılığı Ve Yenilikçiliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Karma Desen Araştırması" adlı doktora çalışmasından üretilmiştir.

Authentic Leadership Scale: A Scale Development Study

Abstract

This study was carried out to develop a valid and reliable measuring tool specific to Turkish culture for determining the authentic leadership levels of school administrators. The research was carried out in 2020-2021 academic years with the participation of teachers who worked in the public primary schools, secondary schools and high schools in Istanbul. Based on the information obtained from the literature screening, the item pool of the draft scale was created. Scope validity analysis was performed using Lawshe technique. After the scope validity analysis, depending on the expert opinions, the item pool was reduced to 30 items. Exploratory factor analysis was carried out with data from 392 teachers. The total variance explained by the scale was determined to be 70.60%. The factor loadings of the items varied from 0.50 to 0.83. Seven Items were removed because they had loadings under multiple factors or had loading below 0.10. The scale was determined to have a 3-factor-structure with 23 items. There were 8 items in the factor of self-awareness, 5 items in the factor of transparency, and 10 items in the factor of decision making and morality. Pearson Product moment Correlation analysis was conducted to determine if there was a meaningful relationship between the exploratory factor analysis and those factors identified. Data from 389 teachers were included in the confirmatory factor analysis In order to check reliability of the scale Cronbach's Alpha coefficient and Omega was calculated. Also Two Half-Tests (Spearman Brown) and the comparison of the items in the lower and upper 27% groups with the t-test were evaluated. All the analyses were carried out using SPSS 26 and AMOS software. The research results showed that "Authentic Leadership Scale (ALS)" was a valid and reliable measurement tool that has three factors, and could be used especially in leadership studies in educational organizations.

Keywords: leadership, educational organizations, authentic leadership, scale development.

Giriş

Örgütler, liderlerin bir takım yanlış uygulamalarından dolayı olumsuz gelişmeler göstermeye başlamıştır. Üniversiteler bile toplum için dürüst gelecek sağlayacak liderler üretmekte başarısız olmaktadır (Hassan ve Ahmed, 2011). Etik ilkelere ve ahlaki değerlere önem vermeyen karizmatik liderlerin ortaya çıkması, otantik liderliğe duyulan ilginin artmasına neden olmuştur (Bass ve Riggio, 2006). Otantik liderlik; takipçilerin girdilerini kabul ederken kararlar almak için gereken bilgilerin paylaşımında açıklığı teşvik eden, şeffaf ve etik lider davranışı modelidir (Avolio, Walumbwa, Weber, 2009). Otantik liderler, kendi menfaatleri yerine başkalarının çıkarlarını tercih eden, öz farkındalıklarından veya öz kimliklerinden yola çıkarak etik değerlere ve ahlaki temellere dayanan liderlerdir (Bass, 1999).

Otantik liderlik konusu eski Yunan bilimine dayanır. Konu ile ilgili modern çalışmalar 1980 sonrası yapılmıştır. Otantik liderliğin çıkış noktası Avolio'nun "Dönüşümcü, bütüncül liderlik, olumlu örgütsel davranış, liderliğe olumlu yaklaşımlar" konulu çalışmalarıdır (Hassan ve Ahmed, 2011). Luthans ve Avolio (2003) tarafından gerçekleştirilen "Otantik liderliğin gelişimi" ve Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve May (2004) tarafından yapılan "Maskeyi Açmak: Otantik Liderin İzleyenlerin Tutum ve Davranışlarını Etkileme Sürecine Bir Bakış" adlı araştırmalar bu alanda yapılan çalışmalarda en çok atıf alan eserlerdir.

Otantik liderler, paydaşlar ile aralarında güven, umut, şeffaflık ve iyimserlik sağlarlar (Avolio vd., 2004). Takipçilere olumlu kişisel gelişim teşvik eden liderlerdir. Otantik liderlik öz farkındalık, içsel ahlaki bir bakış açısı, bilginin dengeli bir şekilde işlenmesi ve şeffaflığı yansıtmak için hem olumlu psikolojik sermayeleri hem de olumlu bir etik iklimi benimseyen ve destekleyen lider davranış biçimidir (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson 2008).

Avolio ve arkadaşarı (2004) çalışmaları sonucunda otantik liderliğin alt boyutlarını; öz farkındalık, içsel ahlaki bakış açısı, ilişkisel şeffaflık ve dengeli işlem, karar verme olarak belirlemiştir.

Öz farkındalık: Öz farkındalık, kişinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğu, diğer kişiler üzerindeki etkilerini bildiği ve dünyayı yorumladığı, anlam yarattığı ve kendi davranışlarını bu yorum dizisine göre değerlendirdiği bir süreçtir. Öz farkındalık, duygusal ve sosyal zekanın emsali olan bir durumdur (Goleman, 2005)

İçsel ahlaki bakış açısı: Bu boyut, liderlerin kendi içsel değerlerinin tanımlanması, kendisine göre düzenlenmesi ile normlardan ve toplum baskılarından bağımsız kendi davranışını yansıtmalarını ifade etmektedir (Avolio vd., 2005; Walumbwa vd, 2008).

İlişkisel şeffaflık: İlişkisel şeffaflık, bireyin otantik benliğini başkalarına şeffaf olarak gösteren eylemleri ifade eder. Kişinin gerçek düşünce ve duygularını ilişkilendirme veya iletme biçimindeki bu davranış tarzı, paydaşlarla güven ve refahı teşvik eder (Kernis, 2003).

Dengeli işlem, karar verme: Dengeli işlem, karar verme, liderin bilgi toplama, bilgileri gözden geçirme, yorumlama ve elde ettiği bu bilgilere dayanarak karar verme konusundaki eylemlerinde kişisel bakış açısına, tercihlerine varsayımlarına bakmaksızın kararda kendini süreçten ayırma yeteneğidir (Walumbwa vd. 2008).

Okul müdürlerinin otantik liderlik düzeylerine ait öğretmen algıları ne düzeyde olduğu önemlidir. Otantik liderlik düzeylerine yönelik öğretmen algılarının belirlene-

bilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ihtiyaç vardır. Ülkemizde bu alanda kullanılan sınırlı sayıda ölçek bulunmaktadır. Ancak mevcut bulunan bu ölçeklerin de batı kaynaklı ölçeklerden uyarlanmış olduğu tespit edilmiştir. Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışması Tabak, Polat, Coşar, Türköz (2012) tarafından yapılmıştır. Gardner ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ölçek, Çeri Booms (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Boz (2016) tarafından yapılan doktora çalışmasında da Walumbwa ve Gardner a ait olan ölçeklerin maddelerinden esinlenilerek otantik liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Ancak bireylerin ahlaki bakış açıları ve karar verme özellikleri doğduğu ve yaşadığı kültüre göre biçimlenir. Sağlam (2017) tarafından otantik liderlik üzerine yapılan araştırmada, Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, dengeli işleme ve içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan otantik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada yapılan DFA sonuçları, verilerin kavramsal model için zayıf bir uyuma sahip olduğunu ve dört alt boyutun doğrulanmadığını göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve 4 yerine, öz değerleri 1'in üzerinde olan sadece 3 faktör ortaya çıkmıştır. Boz (2016) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında da üç alt boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar, öz-farkındalık, önyargısız değerlendirme, ilişkilerde dürüstlük ve şeffaflık olarak adlandırılmıştır. Bu benzer sonuçlar dikkate alındığında, literatürde genel olarak kabul edilen dört boyutun, kültürel farklılığımıza bağlı olarak değişebileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, otantik liderlik düzeyini belirlemeye yönelik kültürümüze özgü maddelerden oluşan yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir otantik liderlik ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma alanda Türk kültürüne özgü kavramlarla oluşturulan madde havuzundan yola çıkılarak ve ilk örneklem grubu Türk öğretmenlerden oluşması bakımından önem arz etmektedir.

Geliştirilen “Otantik Liderlik Ölçeği (OLÖ)” ile okul müdürlerinin otantik liderliklerine ilişkin öğretmenlerin algılarının belirlenebileceği beklenmektedir. Algı düzeylerinin belirlenmesinin, okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerinin geliştirilmesi yönünde yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Oluşturulan bu ölçeğin başka araştırmacılar tarafından yapılacak olan yeni araştırmalarda kullanılması ile alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu süreçte; madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşüne göre görünüş ve kapsam geçerliliğinin belirlenmesi, ölçek yapısının oluşturulması, ölçek çalışması için araştırma grubunun belirlenmesi, ölçeğin

geçerlilik çalışmaları, faktör analizleri sonucunda alt boyutların adlandırılması, faktörler ve madde içerikleri, doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin güvenilirlik çalışmaları, ölçek maddelerinin sıralanması aşamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğretmen algılarına göre yöneticilerin otantik liderlik düzeylerini ölçen, beşli likert tipi modele uygun şekilde bir ölçek tasarlanmıştır.

Çalışma grubu

Tablo 1

Çalışma Grubu Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken		F	%
Cinsiyet	Erkek	136	34.7
	Kadın	256	65.3
	Toplam	392	100.0
Mezuniyet Durumu	Lisans	300	76.3
	Lisansüstü	92	23.7
	Toplam	392	100.0
Mesleki kıdem	1-5 yıl	26	6.6
	6-10 yıl	78	19.9
	11-15 yıl	94	24.0
	16-20 yıl	121	30.9
	21 yıl ve üzeri	73	18.6
	Toplam	392	100.0
Aynı müdürle çalışma süresi	1-3 yıl	247	63.0
	4-7 yıl	14	3.6
	8-11 yıl	107	27.3
	12 yıl ve üstü	24	6.1
	Toplam	392	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ölçek çalışmasına katılan öğretmenlerin; 136’sı (%34,7) erkek ve 256’sı (%65,3) kadındır. Katılımcıların 300’ü (%76,3) lisans ve 92’si (%23,7) lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların 26’sı (%6,6) 1-5 yıl, 78’i (%19,9) 6-10 yıl, 94’ü (%24) 11-15 yıl, 121’i (%30,9) 16-20 yıl, 73’ü (%18,6) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 247’si (%63,0) 1-3 yıl, 14’ü (%3,6) 4-7 yıl, 107’si (%27,3) 8-11 yıl ve 24’ü (%6,1) 12 yıl ve üzerinde aynı müdürle çalıştığını ifade etmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Otantik Liderlik Ölçeği

Literatür taraması ile 65 maddelik madde havuzu hazırlanmıştır. Maddelerden 4'ü ters maddedir. Havuzdaki maddeler iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçek maddeleri yeniden yazılmıştır. Ölçeğe ilişkin yönergeler ve ölçeğin amaçlarını içeren ölçek tanıtım yazısı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak form ölçek maddelerini değerlendirmek için uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim bilimleri ve liderlik alanında çalışmalar yapmış 9 uzman tarafından incelemeye alınmış ve ölçek maddeleri ile ölçülmek istenen yapı arasındaki tutarlılık belirlenmiştir. Kapsam geçerliliği için, uzman görüşleri Lawshe tekniğine göre analiz edilmiştir. Her bir madde uzmanlar tarafından “gereksiz”, “uygun ancak düzeltilmeli” ve “uygun”, şeklinde değerlendirilmiştir (Gilbert ve Prior, 2016). Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indekslerinin değerlendirilmesi sonucunda ölçüt değeri altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

9 uzman için $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri Lawshe (1975) tarafından 0.75 olarak ifade edilmiştir. Her bir madde birer birer incelenerek KGO değeri 0.75'in altında kalan, 2'si ters toplam 35 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak düzeltilmesi gerektiği ifade edilen toplam iki (2) madde düzeltilmiştir. Sonuç olarak taslak ölçeğin 30 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Kalan maddelerden 2'si ters maddedir. Ölçekte kalmasına karar verilen 30 madde tesadüfi şekilde yeniden sıralanmıştır.

Araştırma kapsamında 496 katılımcıdan toplanan veri incelenmiştir. Ölçek maddelerini eksik şekilde doldurduğu tespit edilen 46, okumadan doldurduğu kontrol sorusu ile tespit edilen 54 ve uç değer temizliği nedeniyle de 4 katılımcıya ait cevaplar çıkarılmıştır. 392 katılımcıya ait veriler ile ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır.

Verilerin Toplanma Süreci

Otantik Liderlik Ölçeği'nin çalışma grubunda uygulanabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler talep edilmiş, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 28.04.2021 tarih ve E-59090411-44-24763256 sayılı izni doğrultusunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Etik kurul onayı, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 03.05.2021 onay tarihi ve 4-3 onay sayısı ile alınmış ve 11 Ağustos 2021 tarih ve 83094 sayılı karar yazısı ile bildirilmiştir. Taslak ölçek uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, önemi tarafından ve ölçek yapısı hakkında genel bilgiler verilmiştir. Veriler gönüllülük esasına göre toplanmış ve katılımcılara imzalatılan onam formları çerçevesinde yürütülmüştür.

Verilerin analizi

Veriler toplandıktan sonra istatistiksel hesaplamalara geçilmiştir. Bu aşamada, 30 maddelik ölçek katılımcılara uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bulgular bölümünde verilmiştir.

Geçerlik analizleri:

Karasar (1984) a göre geçerlik, ölçmek istenilen bir şeyin ölçülebilme derecesi ve bu ölçülmek istenen şeyin başka bir şeyle karıştırılmadan ölçülebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Madde analizleri, bir ölçekte bulunan her bir maddenin, ölçeğin bütünüyle ve alt boyutlarıyla uygun olarak bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Ölçeğin madde analizi için lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. Her uzmandan maddelerin her biri için “gerekli”, “yararlı, düzeltilmeli” veya “gerekli değil” olarak derecelendirmesi istenir. Her derecelendirmeye ağırlıklı bir değer atanır. Tüm uzmanlardan gelen yanıtlar bir araya toplanır ve her madde için “gerekli” olduğunu belirten sayı belirlenir (Gilbert ve Prior, 2016).

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

NG: Gerekli diyen uzman sayısı

N: Araştırmaya katılan uzman sayısı

Dokuz (9) uzman için $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri Lawshe (1975) tarafından 0.75 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile örneklemin yeterliği ve Bartlett testi ile de faktör analizine uygun olup olmadığı hesaplanmıştır. Faktör analizi için, evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin normal dağılımı gösterip göstermediği Bartlett's testi ile tespit edilmektedir.

Faktör analizi genellikle bir gizli değişken yöntemi olarak tanımlanır. Faktörler, gözlenen korelasyonların altında yatan ve bunları açıklayan gözlemlenmemiş varsayımsal değişkenlerdir. Faktör analizinde hiçbir faktör ile ilişkili bulunmayan maddeler ölçek taslağından çıkarılarak analiz tekrar yapılır (Tucker ve MacCallum, 1997). Faktör analizi modeli olarak “Temel Bileşenler Analizi” tercih edilmiştir. İlk önce faktörlerin eigen değeri, madde faktör yükleri ve yamaç grafiği incelenmiştir. Buna göre faktör yapısı ve sayısı belirlenmiştir. Bu çalışmada belirlenecek faktörlerin birbiri ile bağımsız olduğu varsayıldığından, dik döndürme tekniklerinden Equamax tekniği ile döndürme yapılmıştır. Döndürme işlemi sonucuna göre, maddelerin faktör yükleri ve binişikliği incelenmiş ve bu değerlere göre madde çıkarımı yapılmıştır.

Güvenirlilik Analizleri

Madde-toplam korelasyon katsayısı pozitif ve 0.20'den yüksek olan maddeler ölçekte kalmalıdır. Madde-toplam korelasyon katsayısı 0.20'den düşük veya negatif olan madde için, ölçülmesi hedeflenenden değişkeni ölçmediği başka bir değişkeni ölçtüğü düşünülebilir. Bu maddeler iç tutarlılığı olumsuz etkilediği için ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Ghiselli, 1981'den akt. Kartal ve Bardakçı, 2019). Güvenirlilik analizlerinden bir diğeri olan maddenin ayırt ediciliği hesaplaması yapılmıştır. “bağımsız örneklem t testi” ile toplam puanı dikkate alarak testin alt ve üst gruplarındaki (%27'lik) katılımcıların aldıkları puanlar, birbiriyle karşılaştırılmıştır. Alt ve üst grupların her madde için verdikleri cevapların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış ve böylece ölçekteki her maddenin ayırt ediciliği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2011). Hem toplam hem de her bir alt boyut için öncelikle Cronbach Alpha değerleri ölçülmüştür. Bu işlemin ardından hem toplam hem de her bir alt boyut için Omega testleri uygulanarak güvenirlilik test sonuçlarına bakılmıştır. Tüm maddeler, alt boyutlar ve ölçeğin tümü için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

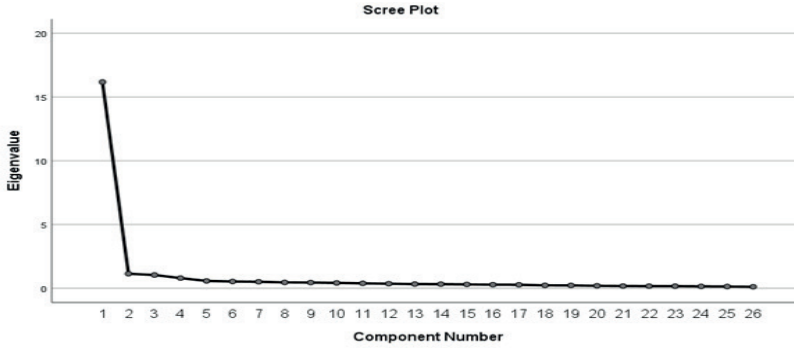
Geçerlik işlemleri için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş ve equamax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 2

KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği	.975	
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare Değeri	11251.482
	Serbestlik derecesi	435
	P	.000

Tavşancıl (2010) tarafından 0.90 ve üzeri olan KMO sonucu mükemmel uygunluğun göstergesi kabul edilir. Tablo 2'de görüldüğü üzere, bu araştırmadaki 0.97 KMO değeri, analiz için örneklemin yeterli olduğunu ve Bartlett testinin anlamlılığı, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Şekil 1*OLÖ'nün Scree Plot Grafiği (Yamaç eğri grafiğinde)*

Şekil.1'de görüldüğü üzere platolaşma 3. Faktörden sonra başlamaktadır. Özdeğeri (Eigenvalue) 1'den büyük olan, varyansa katkısı en az %5 olan ve scree plot grafiğinde platolaşma yapmayan 3 faktör bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerle ölçeğin üç faktörlü olduğu kabul edilmiş ve döndürme işlemi ile yeniden analiz yapılmıştır.

Tablo 3*Açıklanan Toplam Varyans*

Component	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Özdeğer	% Varyans	Yığılmalı varyans %	Özdeğer	% Varyans	Yığılmalı varyans %
1	18.130	60.434	60.434	6.026	26.201	26.201
2	1.173	3.909	64.343	5.317	23.118	49.319
3	1.045	3.485	67.828	4.896	21.288	70.607
4	.857	2.857	70.685			
....			
29	.136	.453	99.575			
30	.127	.425	100.000			

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde, Eigen değeri 1'den büyük olan 3 faktör bulunmuştur. Equamax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan bu Temel bileşenler analizi ile maddelerin faktörlere dağılımına bakılmıştır. Bu üç fak-

törün, açıklanan toplam varyans miktarı % 70'dir. Bu oranın % 40 ile % 60 arasında olması yeterlidir (Tavşancıl, 2005). Bu 3 faktörün her biri için açıklanan varyans oranları, %5'in üzerinde (25,48- 23,07-22,03) olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Faktör Yük Değerleri

madde1	1.000	.662
madde2	1.000	.697
madde3	1.000	.692
madde4	1.000	.715
madde5	1.000	.660
madde6	1.000	.832
madde7	1.000	.766
madde8	1.000	.734
madde9	1.000	.578
madde10	1.000	.688
madde11	1.000	.632
madde12	1.000	.657
madde13	1.000	.761
madde14	1.000	.498
madde15	1.000	.597
madde16	1.000	.668
madde17	1.000	.733
madde18	1.000	.743
madde19	1.000	.780
madde20	1.000	.652
madde21	1.000	.591
madde22	1.000	.666
madde23	1.000	.740
madde24	1.000	.684
madde25	1.000	.739
madde26	1.000	.680
madde27	1.000	.810
madde28	1.000	.751
madde29	1.000	.753
madde30	1.000	.739

Tablo 4'te görüldüğü üzere, faktör yükleri 0.40'dan yüksektir. Bu maddelerle analizlere devam edilmiştir. Döndürme sonrası binişik madde olduğu için, yani yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerildiği için (Büyüköztürk, 2009, s. 125) sırasıyla 2-12-25-17-24-5 ve 20 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör yükleri .578-.832 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktörlü ölçeğin 23 maddeden oluştuğu kabul edilmiştir

Tablo 5

Ölçek Maddelerinin Uygulanan Temel Bileşenler Analiz Yöntemi Sonucunda Gösterdiği Faktör Dağılımı Ve Faktör Yükleri

	Faktör Yük Değerleri		
	1	2	3
madde4	.749	.278	.266
madde6	.733	.407	.360
madde7	.685	.382	.411
madde29	.670	.353	.426
madde13	.659	.394	.425
madde14	.658	.249	.188
madde8	.653	.452	.307
madde30	.606	.399	.463
madde21	.604	.358	.339
madde11	.593	.246	.449
madde23	.130	.843	.176
madde3	.240	.729	.325
madde22	.388	.672	.290
madde16	.360	.615	.423
madde15	.415	.597	.286
madde10	.432	.597	.397
madde9	.430	.590	.188
madde1	.420	.585	.361
madde18	.131	.063	.882
madde19	.193	.451	.742
madde28	.311	.408	.703
madde27	.529	.292	.662
madde26	.357	.314	.662

Tablo 5’de görüldüğü üzere, Equamax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak yapılan temel Bileşen Analizi sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelendiğinde, ölçeğin özdeğeri 1’den büyük 3 faktörde toplandığı, tüm maddelerin yük

değerlerinin kabul edilebilir değerde (en düşük madde yük değerinin 0.651. en yüksek madde yük değerinin 0.734) olduğu görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır.

Ölçekte bulunan maddelerden 2'si ters maddedir. Ölçekte kullanılan beşli likert formun dereceli puan aralığı Tablo 6' daki gibidir. Ters maddelerin puanlaması tersten hesaplanmaktadır.

Tablo 6

Otantik Liderlik Ölçeği'nde Kullanılan 5'li Likert Formun Dereceli Puan Aralığı

Düzye	Değer Aralığı	Seçenek Puanı
Hiçbir zaman	1.00-1.79	1
Nadiren	1.80-2.59	2
Bazen	2.60-3.39	3
Çoğunlukla	3.40-4.19	4
Her zaman	4.20-5.00	5

Tablo 7

Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde sayısı	Madde numarası
1	8	1, 3, 9, 10, 15, 16, 22, 23
2	5	18, 19, 26, 27, 28
3	10	4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 21, 29, 30

Tablo 8

Alt Boyutlar ve İsimlendirilmesi

Faktör	Faktör adı
1	Öz farkındalık
2	Şeffaflık
3	Karar alma ve ahlak

Tablo 8'de görüldüğü gibi, faktörlerin altında toplanan maddelere göre isimlendirme işlemi yapılmıştır. Buna göre 1. Faktör öz farkındalık, 2. Faktör Şeffaflık ve 3. Faktör karar alma ve ahlak olarak adlandırılmıştır. Adlandırma çalışması için alanda 3 uzman tarafından görüş alınmıştır.

Tablo 9*Otantik Liderlik Ölçeğinin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

	Cronbach Alfa (α)	McDonald Omega (ω)	Madde sayısı (N)
Karar alma ve ahlak	.952	.951	10
Şeffaflık	.904	.903	5
Öz farkındalık	.922	.924	8
Genel	.972	.973	23

Tablo 9’da görüldüğü üzere, AFA sonucu elde edilen OLÖ’nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa (α) ve McDonald Omega (ω) güvenilirlik katsayıları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir (Kline, 2016; George D. & Mallery P., 2003).

Tablo 10*Açımlayıcı Faktör Analizi ile Belirlenen Faktörler Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi*

		Karar alma ve ahlak	Şeffaflık	Öz farkındalık
Karar alma ve ahlak	R	1	.793**	.864**
	P		.000	.000
	N	392	392	392
Şeffaflık	R	.793**	1	.759**
	P	.000		.000
	N	392	392	392
Öz farkındalık	R	.864**	.759**	1
	P	.000	.000	
	N	392	392	392

** N=392; p<.001

Tablo 10’da görüldüğü gibi, faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler oldukça yüksek düzeydedir. Bu ilişkiler en yüksek karar verme ve ahlak alt boyutu ile öz farkındalık alt boyutu arasında ($r=.864$; $p<.001$); en düşük ise şeffaflık alt boyutu ile öz farkındalık alt boyutu arasındadır ($r=.759$; $p<.001$). Bu sonuçlar ise tüm faktörlerin aynı yapıya ait olduklarını ispatlamaktadır.

Tablo 11

Madde Toplam Korelasyonu

	Ölçek ortalaması Madde silinirse	Ölçek varyansı madde silinirse	Madde toplam korelasyonu	Cronbach's Alpha madde silinirse
madde1	119.42	403.815	.771	.977
madde2	119.38	402.181	.811	.977
madde3	119.58	400.393	.713	.977
madde4	119.34	403.539	.741	.977
madde5	119.33	404.887	.759	.977
madde6	119.66	395.463	.863	.976
madde7	119.66	396.988	.837	.976
madde8	119.57	399.310	.805	.977
madde9	119.42	405.323	.679	.977
madde10	119.80	399.431	.801	.977
madde11	119.36	405.488	.740	.977
madde12	119.44	405.111	.789	.977
madde13	119.77	395.889	.843	.976
madde14	119.30	404.421	.621	.977
madde15	119.50	406.317	.727	.977
madde16	119.86	396.624	.779	.977
madde17	119.54	398.704	.826	.976
madde18	119.69	400.633	.570	.978
madde19	119.59	397.321	.765	.977
madde20	119.78	398.814	.776	.977
madde21	119.56	395.521	.737	.977
madde22	119.48	403.115	.757	.977
madde23	119.63	406.555	.633	.977
madde24	119.72	398.499	.798	.977
madde25	119.47	399.774	.798	.977
madde26	119.68	401.247	.745	.977
madde27	119.73	393.891	.846	.976
madde28	119.54	398.510	.794	.977
madde29	119.72	395.077	.826	.976
madde30	119.84	394.880	.836	.976

Madde-toplam korelasyon katsayıları 0,570 ile 0,863 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e göre 0,20'den fazla olmalıdır (Büyüköztürk, 2011). Çalışmanın Cronbach Alfa katsayısı yüksektir. Herhangi bir maddenin çıkarılması Cronbach Alfa katsayısını yükseltmediğini görülmektedir. Yapılan bu analizler, tüm maddelerin ölçeğin tamamıyla pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkide olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) araştırmacı tarafından toplanan verinin önceden keşfedilmiş faktör yapısına uyup uymadığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle DFA, açıklayıcı faktör analizinden farklıdır (Byrne, 2010; Mulaik, 2009). Otantik Liderlik Ölçeğinin yapısal geçerlikleri belirlemek için DFA yapılmıştır. DFA için, “AMOS” programı kullanılmıştır.

Tablo 12*DFA Katılımcı Tanımlayıcı Bilgiler*

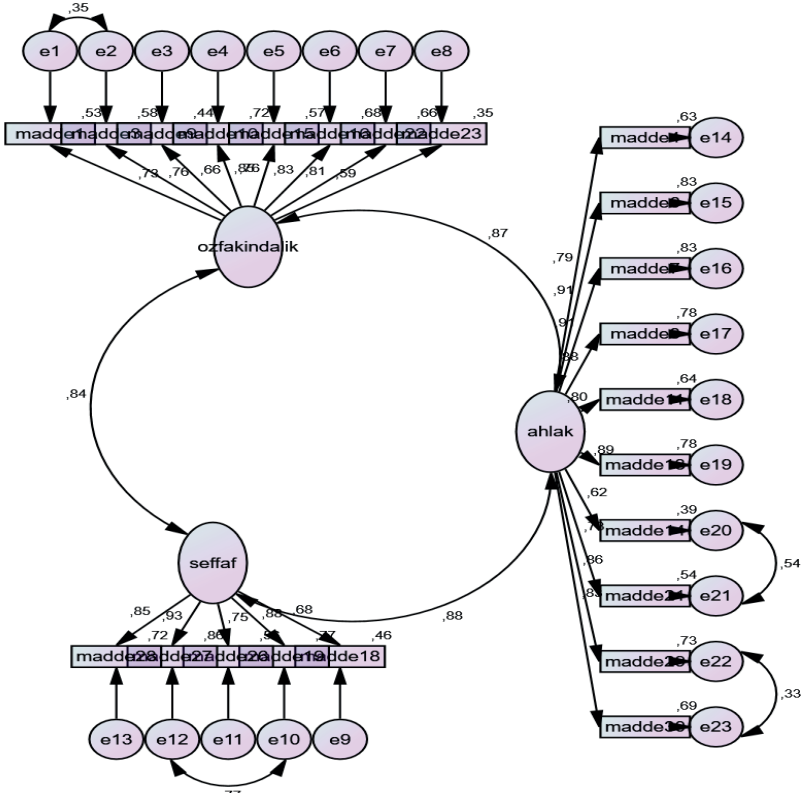
Değişken	Alt değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	85	21.9
	Kadın	304	78.1
	Toplam	389	100.0
Mezuniyet Durumu	Lisans	307	78.9
	Lisansüstü	82	21.1
	Toplam	389	100.0
Mesleki kıdem	1-5 yıl	55	14.1
	6-10 yıl	106	27.2
	11-15 yıl	77	19.8
	16-20 yıl	77	19.8
	21 yıl ve üzeri	74	19.0
	Toplam	389	100.0
Aynı müdürle çalışma süresi	1-3 yıl	259	66.6
	4-7 yıl	96	24.7
	8-11 yıl	23	5.9
	12 yıl ve üstü	11	2.8
	Toplam	389	100.0

Tablo 12’de görüldüğü gibi, ölçek çalışmasına katılan öğretmenlerin; 85’i (%21.9) erkek ve 304’ü (%78.1) kadındır. Katılımcıların 307’si (%78.9) lisans ve 82’si (%21.1) lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların 55’i (%14.1) 1-5 yıl, 106’sı (%27.2) 6-10 yıl, 77’si (%19.8) 11-15 yıl, 77’si (%19.8) 16-20 yıl, 74’ü (%19.0) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 259’unun (%66,6) aynı müdürle çalışma süreleri 1-3 yıl, 96’sının (%24.7) 4-7 yıl, 23’ünün (%5.9) 8-11 yıl, 11’inin (%2.8) 12 yıl ve üstüdür.

Geçerlik çalışmasının bir diğer aşaması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan 3 faktörlü yapının doğrulanması için ölçek 490 katılımcıya uygulanmıştır. Ancak veri setinin okumadan cevaplanan katılımcıların, eksik ya da hatalı doldurulan formların ve uç değere sahip verilerin ayıklanmasından sonra nihai sayı 389'a düşürülmüştür. 23 maddeden oluşan otantik liderlik ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen diyagrama şekil 2'de yer verilmiştir.

Şekil 2

Otantik Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Şekil 2 incelendiğinde, Otantik Liderlik Ölçeği modeline ilişkin elde edilen faktör yüklerinin .59 ile .93 arasında değer aldığı görülmektedir.

Otantik Liderlik Ölçeği'nin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerleri

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için belirlenen kriterler ile elde edilen indeks değerler Tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13*OLÖ DFA Uyum İyiliği Değerleri*

Parametre	Mükemmel değer	Kabul Edilebilir Değer	Elde edilen İndeks Değeri
CMIN/df	$0 \leq \text{CMIN/df} \leq 2$	$2 \leq \text{CMIN/df} \leq 5$	3.570
CFI	$95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$90 \leq \text{CFI} \leq 95$.931
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$.80 \leq \text{GFI} \leq 95$.847
AGFI	$.95 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$.80 \leq \text{AGFI} \leq 95$.811
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} \leq .95$.906
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq .08$.081
RFI	$.90 \leq \text{RFI} \leq 1.00$	$.85 \leq \text{RFI} \leq 90$.894
SRMR	$0 \leq \text{RMR} \leq .05$	$0.5 \leq \text{RMR} \leq .10$.028

Kaynak: Byrne, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2007; Wheaton ve arkadaşları, 1977; Miles ve Shevlin, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Bentler ve Bonnet 1980; MacCallum ve arkadaşları, 1996; Schumacker ve Lomax 2010; Forza ve Filippini, 1998; Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003

Tablo 13'de, "Otantik Liderlik Ölçeği"ne ait olarak kurulan ölçme modeline ait uyum indeks değerleri incelenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, CMIN/df sonucu 3.570 olarak kabul edilebilir değerdir (Wheaton vd., 1977, Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003). RMSEA değeri .081'dir ve kabul edilir değerdir (MacCallum vd., 1996, Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003). SRMR .028 olarak bulunmuş ve bu sonuç mükemmel olarak ifade edilmektedir (Byrne, 1998). CFI sonucu .931 değeri ile kabul edilebilir olarak kararlaştırılmıştır (Hu ve Bentler, 1999). NFI sonucu .906 kabul edilebilir değerdir. Schumacker ve Lomax 2010).GFI sonucu .847 ile kabul edilebilir düzeydedir (Forza, Filippini, 1998). RFI sonucu 894, kabul edilebilir düzeyde olarak tespit edilmiştir (Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003).

Uyum indeks değerleri incelendiğinde, geliştirilen Otantik Liderlik Ölçeğinin 3 faktörlü 23 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Tablo 14

Otantik Liderlik Ölçeğinin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin DFA Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa (α)	McDonald Omega (ω)	Madde sayısı (N)
Karar alma ve ahlak	.907	.956	10
Şeffaflık	.912	.909	5
Öz farkındalık	.907	.915	8
Genel	.972	.973	23

Güvenirlik kestirimlerinde Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω) katsayıları için hesaplanan .70 ve üzerinde değerler kabul edilebilir bulunmaktadır (George D, & Mallery P., 2003). Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı için hesaplanan .90 ve üzerindeki değerler çok yüksek güvenirliliğin bir göstergesidir (Kline, 2016).

Doğrulamalı faktör analizi sonrasında OLÖ'nün geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir.

Tablo 15

Otantik Liderlik Ölçeği Alt Boyutların Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Üst ve Alt Grup Arasında Gerçekleştirilen İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	P																																
Ahlakkarar	üst	4.94	.086	.007	24.76	124.12	.000																																
	Alt	3.44	.659	.059				Öz farkındalık	üst	4.79	.222	.020	23.03	159.39	.000	Alt	3.57	.541	.049	Şeffaflık	üst	4.86	.222	.020	18.43	141.46	.000	Alt	3.56	.740	.067	Genel	Üst	4.88	.091	.008	25.77	126.37	.000
Öz farkındalık	üst	4.79	.222	.020	23.03	159.39	.000																																
	Alt	3.57	.541	.049				Şeffaflık	üst	4.86	.222	.020	18.43	141.46	.000	Alt	3.56	.740	.067	Genel	Üst	4.88	.091	.008	25.77	126.37	.000	Alt	3.54	.563	.051								
Şeffaflık	üst	4.86	.222	.020	18.43	141.46	.000																																
	Alt	3.56	.740	.067				Genel	Üst	4.88	.091	.008	25.77	126.37	.000	Alt	3.54	.563	.051																				
Genel	Üst	4.88	.091	.008	25.77	126.37	.000																																
	Alt	3.54	.563	.051																																			

Ölçeğe ait alt boyutların ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek için boyutlar ve ölçek toplam puanlarına göre üst %27 ve alt %27'lik gruplar belirlenmiş ve aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi (independent samples t test) yapılmıştır. Farklılaşma tüm boyutlar için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçek boyutların ayırt edici özellikte olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin, Türk kültürüne özgü değerlere ait maddeler içermesi dikkate alınarak, ilk örneklem grubunun Türk olması nedeniyle bu alandaki boşluğu doldurmuş olabileceği düşünülmektedir. Ölçek, üç alt boyut ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Bu üç faktörün, toplam varyansın %70'ini açıkladığı görülmektedir ve ölçeğe aracı için oldukça yeterli bir değerdir. Maddelerin alt boyutlara göre kümelenmesi de uygun şekilde bulunmuştur. Tüm alt boyutların birbirleriyle yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Bu durum tüm alt boyutların aynı olguyu ölçtüğünü göstermektedir

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; öğretmen algılarına göre yöneticilerin otantik liderlik düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulan 65 maddelik ölçeğe aracı, ilk olarak kapsam geçerliliği hesaplamaları için 9 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre Lawshe tekniği ile maddelerin tek tek Kapsam Geçerlik Oranı hesaplanmış ve KGO değeri standardın altında olan 35 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 30 maddelik ölçeğe aracı 392 resmî okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanarak açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu analizler sonucunda ölçekte 23 madde kalmıştır. Yeniden oluşturulan bu 23 maddelik ölçeğe aracı, 389 öğretmene uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları hesaplamaları, (Cronbach α ve Omega katsayısı) faktör bazında ayırt edicilik işlemleri, madde-toplam korelasyonları, faktörler arası ilişki analizleri yapılmıştır. Yapılan tüm bu analizlerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Geliştirilen otantik liderlik ölçeğinin eigen değeri ölçütüne göre belirlenen üç faktörün açıkladığı toplam varyans %70.607'dir. Equamax rotasyon sonucunda maddelerin faktör yükleri 0.578- 0.832 arasında değişmektedir.

- Belirlenen faktörler uzman görüşü alınarak “öz farkındalık”, “şeffaflık”, “karar alma ve ahlak” olarak adlandırılmıştır.

- Ölçeğin tümü için cronbach α T=.904 ve McDonald Omega (ω) = .972 her bir alt boyut için hesaplanan cronbach α ve McDonald Omega (ω) katsayılarının 0.90'in üzerinde olması ölçeğin iç tutarlılık niteliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

- Ölçeğin alt boyutların ayırt ediciliklerini belirlemek üzere üst ve alt grup arasında gerçekleştirilen analiz sonucuna göre, tüm gruplar için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Yapılan tüm analizlere genel olarak bakıldığında, geliştirilen ölçeğin otantik liderlik algılarını ölçebilecek geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini taşıdığı söylenebilir.

Alanyazında yer alan farklı otantik liderlik ölçekleri incelediğinde; Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin en fazla atıf aldığı gözlenmektedir. Walumbwa ve arkadaşlarının (2008) geliştirdiği Otantik Liderlik Ölçeği dört alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; Öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, dengeli bilgi işleme, içselleştirilmiş düzenleme ve olumlu ahlaki bakış açısı boyutlarıdır. Ölçek, 5 basamaklı Likert tipindedir (Sıklık seviyesi 1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) Walumbwa ve arkadaşları (2008) Otantik liderlik ölçeğini Çin, Kenya ve ABD'den oluşturulan beş örneklem grubundan elde edilen verilerle analiz etmiş ve geliştirmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi de çok boyutlu otantik liderlik yapısını desteklemektedir (Walumbwa vd., 2008). Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik değerleri; öz farkındalık boyutu 0.73, ilişkilerde şeffaflık boyutu 0.77, içselleştirilmiş ahlak anlayışı boyutu 0.73 ve bilginin dengeli değerlendirilmesi boyutu 0.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri ise; $\chi^2 /sd = 2.61$; CFI = .97, RMSEA = .06 olarak tespit edilmiştir. Faktör yük değerleri 0.62-.78 aralığındadır (Walumbwa vd., 2008: 114).

Walumbwa ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenilirlik çalışması, Tabak ve arkadaşları, (2012) tarafından yapılmıştır. Çalışmada 3 farklı örneklem grubu kullanılmıştır. İlk örneklem grubu Ankara'da bulunan yüksek lisans ve doktora mezunlarından oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum iyiliği değerleri uygun bulunmuştur. ($\chi^2/sd = 1.70$, RMSEA=0.06, CFI=0.94, RMR=0.07). Ölçeğin genellenebilirliğini test etmek için oluşturulan ikinci örneklem grubu, Tekirdağ'da bulunan bir özel firma çalışanlarından oluşmaktadır. Birinci düzey tek faktörlü, birinci düzey çok faktörlü ve ikinci düzey çok faktörlü modeller. ikinci düzey modelin uyum iyiliğinin daha uygun olduğu belirlenmiştir. ($c2/sd = 1.78$, RMSEA=0.06, CFI=0.94, RMR=0.07). Tabak ve arkadaşları tarafından, bu çalışmada keşfedici faktör analizi de yapılmış ve işlemler sonucunda; Otantik Liderlik Ölçeği'nin Türkçe formu olarak 3 boyutlu ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini test etmek için Tekirdağ'da bulunan özel firmadan daha yüksek sayıda katılımcı ile üçüncü örneklem grubu oluşturulmuştur. Şeffaflık boyutu için 0.86, içselleştirilmiş ahlak anlayışı boyutu için 0.83, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutu için 0.85, öz farkındalık boyutu için 0.90 ve tüm ölçek için 0.93 olarak tespit edilmiştir. Üçüncü örneklemden elde edilenler veriler ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ikinci düzey çok faktörlü model ile elde edilen uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/sd=2.53$, GFI=.92, NFI=.93, RMSEA=.06, IFI=.95, CFI=.95, TLI=.94 olarak tespit edilmiştir.

Çeri-Booms (2009), Gardner vd (2005) tarafından geliştirilen otantik liderlik ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Uyarlanan bu ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; öz farkındalık, ilişkilerde şeffaflık, dengeli süreç ve etik/ahlaktır. Ölçekte 16

madde bulunmaktadır. Ölçeğin geneline ait cronbach alfa değeri 0.90 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlara ait güvenilirlik değerleri ise; öz farkındalık 0.845, ilişkilerde şeffaflık 0.82, dengeli süreç 0.74 ve etik/ahlak 0.687 olarak belirlenmiştir (Çeri-Boss 2009).

Boz (2016) tarafından yapılan doktora çalışmasında Walumbwa ve Gardner'a ait olan ölçeklerin maddelerinden esinlenilerek bir otantik liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin alt faktörleri öz farkındalık, önyargısız değerlendirme ve ilişkilerde dürüstlük ve şeffaflık olarak adlandırılmışlardır. Ölçeğin son hali on altı maddeden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,887 olarak elde edilmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonlarının tümünün $p=0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Mevcut bulunan ölçeklerin, Batı kaynaklı olması nedeniyle, bu çalışmada ülkeye özgü kavramları ortaya çıkararak yeni bir ölçek geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Bu çalışma alanda Türk kültürüne özgü kavramlarla oluşturulan madde havuzundan yola çıkılarak ve ilk örneklem grubu Türk öğretmenlerden oluşması bakımından diğer ölçeklerden farklıdır.

Belirtilen ölçeklerin iç tutarlılık katsayı değerlerinin bu çalışmada geliştirilen ölçek ile benzer olması, geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini desteklemektedir. Yapılan analiz sonuçları ve açıklamalara göre; bu çalışmada geliştirilen Otantik Liderlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilebilir.

Kaynakça

- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. and May, D.R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. and Weber, T.J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review Of Psychology*, 60, 421-449.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bass, B. M. and Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bentler, P.M. and Bonnet, D.C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606. B
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Pegem Akademi
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis and simplis: basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York
- Çeri Booms, S. M. (2009). *An empirical study on transactional, transformational and authentic leaders: Exploring the mediating role of trust in leader on organizational identification*.
- Forza, C. ve Filippini, R. (1998). *TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: a causal model*. International Journal of Production Economics, 55(1), 1–20.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. and Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3): 343-372.
- George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn ve Bacon
- Gilbert, G. and Prior, S. (2016). Making sense of methods and measurement: lawshe’s content validity index. *Clinical Simulation in Nursing*. 12, 530-531
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hassan, A. and Ahmed, F. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *International Journal of Human and Social Sciences*, 6(3), 164-170.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2019). *Tutum ölçekleri*. Akademisyen Yayınevi.
- Kernis, M. H. (2003). *Toward a conceptualization of optimal self-esteem*. Psychology Inquiry, 14, 1-26.
- Kline, R., B. (2016). *Series Editor’s Note by Todd D. Little the gulford press*. New York London. Principles and Practice of Structural Equation Modeling.

- Lawshe. (1975). *A quantitative approach to content validity*. C. H. Bowling Green State University. *Personel Psychology*, 28, 563-575
- Luthans, F. and Avolio, B. J. (2003). *Authentic leadership development*. In K. S. Cameron, J. E. Dutton. ve R. E. Quinn (Eds.) in *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 241-261). San Fransisco, CA: Berrett-Koehler.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). *Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling*. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-49.
- Miles, J. and Shevlin, M. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*. 25, 85-90.
- Mulaik, S.A. (2009). *The foundations of factor analysis* (2nd ed.). Boca Raton, FL: Chapman & Hall.
- Sağlam, S. (2017). *Authentic leadership and creativity: The mediating role of subjective well-being / Otantik liderlik ve yaratıcılık: İyi olma halinin aracı rolü*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive. *Goodness-Of-Fit Measures Of Psychological Research Online*, (8), 2, 23-74.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor ve Francis Group. p.85-90.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S. ve Türköz, T. (2012). *Otantik liderlik ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. *Isguc.org*, 14, (4), 89-106
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tucker, L. R. and MacCallum, R. C. (1997). *Exploratory factor analysis*.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. and Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., F., Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8 (1), 84-136.

EK 1. Otantik Liderlik Ölçeği

		Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Kendi değerlerinin farkındadır.					
2	İş motivasyonu, kendine olan güveninden kaynaklanmaktadır.					
3	Başkalarının ahlaki değerlerine saygılıdır.					
4	Bilgileri tarafsız olarak değerlendirir.					
5	Herkesin kabul edebileceği tarafsız kararlar vermeye özen gösterir.					
6	Başkalarının değerlerinin farkındadır.					
7	Benlik saygısı yüksektir.					
8	Geçmişteki başarısızlıklarının sebeplerini bilir.					
9	İyiliği ön planda tutar.					
10	Başkaları ile ilgili aldığı kararlarda tarafsızdır.					
11	Bilgiyi çarpıtarak kullanır. (Ters madde)					
12	İçinde bulunduğu durumların farkındadır.					
13	Kendi zayıf yönlerini bilmeyi, kendini geliştirme fırsatı olarak görür.					
14	Kurumun tüm gelir ve giderlerini paydaşlarla şeffaf bir şekilde paylaşır.					
15	Kurumun stratejik hedeflerini görünür hale getirir.					
16	Çalışanların tecrübelerini görmezden gelir. (Ters madde)					
17	Kişisel özelliklerinin farkındadır.					
18	Başkaları üzerindeki etkisinin farkındadır.					
19	Bilgiyi herkesle paylaşır.					
20	Tüm paydaşlarla kurduğu ilişkilerde şeffaftır.					
21	Kurumun performans düzeyini şeffaf şekilde paylaşır.					
22	Farklı görüşlere önem verir.					
23	Kararlarında ön yargılarını aşmaya çalışır.					

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Murat KORUCUK¹

1 Dr., Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, muratkorucuk@hotmail.com,
ORCID: 0000-0001-5147-9865.

Gönderilme Tarihi: 27.04.2022 Kabul Tarihi: 11.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1109796

Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için geçerliği ve güvenirliliği sınanmış Likert türünde bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ) ön uygulamasında 227 öğrenciden elde edilen verilere uygulanan AFA sonucunda 32 maddelik üç boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar Bilişsel Alan Boyutu (13 madde; Açıklanan Varyans: %32.12), Duyuşsal Alan Boyutu (15 madde; Açıklanan Varyans: %10.01) ve Davranışsal Alan Boyutu (4 madde; Açıklanan Varyans: %8.03) şeklinde sıralanabilir. UETÖ'nin toplam açıkladığı varyans ise %51.16'dır. UETÖ ile son aşamada 340 öğrenciden elde edilen verilere uygulanan DFA sonucundaki uyum indeksleri CFI=.92, GFI=.86, AGFI=.86, RMSEA=.05, SRMR=.10, TLI=.91, $\chi^2/sd=1.971$ şeklindedir. UETÖ'nin ölçüt geçerliğinin sınanabilmesi amacıyla alt boyutlar ile ölçek bütününe ait korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ilgili boyutlar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer taraftan ölçek son uygulaması ile elde edilen verilerin güvenirliliği de sınanmış ve Cronbach Alfa değeri Bilişsel Alan Boyutu için: .90, Duyuşsal Alan Boyutu için: .91, Davranışsal Alan Boyutu için: .86 ve ölçek tamamı için .94 iken; iki yarı test: 1. Kısım: .89 ve 2. Kısım: .92 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada geçerliği ve güvenirliliği sınanmış "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: geçerlik, güvenirlik, ölçek geliştirme, tutum, uzaktan eğitim

A Distance Education Attitude Scale: A Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop a Likert type scale whose validity and reliability were tested in order to determine the attitudes of university students towards distance education. Three dimensions of 32 items were determined as a result of the EFA applied to the data obtained from 227 students in the pre-application of the Distance Education Attitude Scale (DEAS). These dimensions can be listed as Cognitive Domain Size (13 items; Variance Described: 32.12%), Affective Domain Size (15 items; Variance Described: 10.01%) and Behavioral Domain Size (4 items; Variance Described: 8.03%). The total variance explained by DEAS is 51.16%. At the last stage with the DEAS, the compliance indices in the DFA result applied to the data obtained from 340 students are CFI=.92, GFI=.86, AGFI=.86, RMSEA=.05, SRMR=.10, TLI=.91, $\chi^2/sd=1.971$. In order to test the criterion validity of the DECI, the correlation coefficients of the sub-dimensions and the scale as a whole were calculated and a high and positive relationship was found between the relevant dimensions. On the other hand, the reliability of the data obtained with the post-application of the scale was also tested and the Cronbach Alpha value was .90 for the Cognitive Domain Dimension; .91 for the Affective Domain Dimension; .86 for the Behavioral Domain Dimension and .94 for the entire scale; two half tests: Part 1: .89 and Part 2: .92. As a result, in this study, the "Distance Education Attitude Scale" was prepared, the validity and reliability of which were checked.

Keywords: validity, reliability, scale development, attitude, distance education.

Giriş

Dördüncüsü yaşanan endüstri devrimi sürecinde gelişimin ve kalkınmanın anahtarının bilgi ve beşeri sermaye olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle bireysel, kültürel, sosyal ve ekonomik gelişimin temelinde iyi eğitim-öğretim almış bireylerin olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla her geçen gün ilerleyen teknoloji ile eğitim-öğretim süreçlerinin bireyin yaşamında daha etkili olabilmesi amaçlanmıştır (Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011; Kızıla, 2016). Bu sebeple internet ve teknoloji destekli eğitim-öğretim uygulamaları (çeşitli dijital platformlar) ile eğitim-öğretim süreçlerinin uzaktan yürütülmesinde hızlı bir değişim yaşanmıştır (Arslan, Bircan ve Eleroğlu, 2019; Yavuz ve Coşkun, 2008). Uzaktan eğitim öğrenci ile eğitimin sağlandığı kaynak arasında bir bağlantı gerçekleştirilerek yürütülen eğitim olarak tanımlanabilir (California Distance Learning Project, 2004; Uşun, 2006). Bir başka tanımla-

mada ise uzaktan eğitim, farklı fiziksel ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin çeşitli bilgi teknolojileri faaliyetleri vasıtasıyla birbirlerine bağlandıkları uygulamalar olarak açıklanmaktadır (Gök ve Kılıç-Çakmak, 2020; Schlosser ve Simonson, 2006). Banar ve Fırat (2015) ise uzaktan eğitimi herhangi bir merkezden sunulan, öğrenenlerin bireysel biçimde öğrenmelerinin amaçlandığı, ders materyallerinin öğrenen odaklı hazırlandığı ve çeşitli sanal ortamlar vasıtasıyla yürütülen bir öğretim yöntemi şeklinde açıklamaktadır. Uzaktan eğitim ile ilgili tanım ve açıklamalardan da anlaşılabilirdiği gibi uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden temel farkı öğrenme sürecinde öğrenen ve öğretmenin farklı mekânlarda olmasıdır. Bunun yanında yüz yüze ders ile uzaktan eğitim süreçlerinde ders esnasında öğretmenlerin üstlendikleri roller de farklılık göstermektedir. Yüz yüze derste var olan bilgilerin aktarılmasına odaklanan öğretmen, uzaktan eğitimde bir tasarlayıcı, yönetici, rehber ve güdülenme unsuru olarak öğrenme sürecini desteklemektedir (İşman ve Altınay, 2004). Bunun yanında uzaktan eğitimde öğretmen farklı mekânlarda da olsa öğrencileri grup çalışması yapmaya özendirme ve öğrenciler arasında işbirliği ve iletişimin gelişmesine katkıda bulunabilmelidir (Mitchell, Parlamis ve Claiborne, 2015; Sarıtaş, 2009). Uzaktan eğitimde öğrenciler ise öncelikle gerekli bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilecek alt yapıya sahip olmalıdırlar. Bunun yanında öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilme, sorumluluk alma ve bağımsız şekilde çalışabilme gibi özellikleri taşımaları da gerekmektedir (Şentürk, 2008).

İlk kez 1833 yılında İsveç Üniversitesi'nde verilmeye başlanan "Mektupla Kompozisyon Dersleri" uzaktan eğitimin ilk uygulamaları olarak kabul edilebilir. Türkiye'de ise ilk uzaktan eğitim faaliyetlerine 1950'li yıllarda Ankara Üniversitesi (1956 yılında Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde mektupla öğretim faaliyetine başlanmıştır) ve Millî Eğitim Bakanlığı (1958 yılında Mektupla Öğretim Merkezi'nin kuruluşu) tarafından başlanmıştır (Kıralı ve Alcı, 2016; Sığın, 2020). Yıllar içinde teknolojinin de gelişmesiyle mektubun yerini kitle iletişim araçları almış ve sesli - görüntülü çevrimiçi derslere geçilmiştir (Özyürek, Begde, Ferah-Yavuz ve Özkan, 2016). Okul öncesinden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde uygulanabilen uzaktan eğitim Dünya'da ve Türkiye'de [Glasgow Üniversitesi, Leeds Üniversitesi, Oxford Brookes Üniversitesi, Sheffield Hallam Üniversitesi, Manchester Metropolitan Üniversitesi (Birleşik Krallık); Virginia Teknoloji Üniversitesi, George Washington Üniversitesi, Texas Teknoloji Üniversitesi, Kesiser Üniversitesi, Delaware Üniversitesi (Amerika Birleşik Devletleri); Lakehead Üniversitesi, George Brown Üniversitesi, Fanshawe College (Kanada); Sidney Üniversitesi, Tazmania Üniversitesi, Wollongong Üniversitesi, Swinburne Teknoloji Üniversitesi, Flinders Üniversitesi, Güney Avustralya Üniversitesi (Avustralya); İstanbul Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İzmir Yaşar

Üniversitesi (Türkiye)] birçok üniversite tarafından etkin bir şekilde kullanılmaktadır (www.univerlist.com).

Özellikle 2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm Dünya'ya yayılan COVID-19 pandemisi nedeniyle birçok ülke ile birlikte Türkiye'de sosyal mesafe arttırma amaçlı bir takım önlemler alınmış, bu doğrultuda okulöncesi-yükseköğretime kadar tüm okullar kapatılarak uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiş ve bu süreç okullar arasında farklılık gösterse de yaklaşık iki yıl sürmüştür (www.yok.gov.tr). Bu süreçte Türkiye'de ilk hasta 11.03.2020'de görülmüş ve milyonlarca insan bu hastalığa yakalanmış, binlerce kişi ise yaşamını kaybetmiştir/kaybetmeye de devam etmektedir.(www.saglik.gov.tr)". Bu dönemde uzaktan eğitime zorunlu geçiş ile araştırmacılar da dikkatlerini uzaktan eğitime çevirmiş ve bunun sonucu olarak son yıllarda uzaktan eğitim ile ilgili daha fazla çalışma yapıldığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde genel olarak tarama türünde ve uzaktan eğitimin çeşitli değişkenler ile olan farklılaşmasının/ilişkisinin ölçülmeye çalışıldığı nicel desenli araştırmalar ile nitel veya karma desenli araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Ancak uzaktan eğitim ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu ve özellikle tutum ölçeği geliştirilmesinde alanyazında eksiklik olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde madde yazma aşamasından itibaren tutumun alt öğeleri olan bilişsel alan, duyuşsal alan ve davranışsal alan dikkate alınarak hareket edilmiştir. Bunun temel nedeni olarak tutumun bireyin yaşantısı sonucu oluşan ve bireyin çevresindeki herhangi bir şeye yönelik pozitif ya da negatif karar verme eğilimi (İnceoğlu, 1993) olması ve karar verme sürecinde ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak temelde üç öğeye ayrılmasıdır (Krech, Crutchfield ve Ballachey, 1983). Bilişsel öge bir kişinin herhangi bir şey hakkında sahip olduğu bilgi ve inançların toplamıdır (Çöllü ve Öztürk, 2006). Duyuşsal öge, kişinin herhangi bir şeye yönelik sahip olduğu olumlu-olumsuz-nötr duygularından meydana gelirken (Erdoğan, 1999); davranışsal öge ise bireyin herhangi bir şeye yönelik davranışlarından oluşmaktadır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1992).

Bu çalışmada uzaktan eğitime yönelik geçerliği ve güvenirligi sınanmış bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde tutum ile herhangi bir davranışı yüksek motivasyonla gerçekleştirme arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür (Yüce ve Korucuk, 2020). Çalışmada geliştirilen ölçek bir tutum ölçeğidir ve yapı olarak tutumun alt boyutlarından olan bilgi, duygu ve davranış odaklı maddelerin belirlenmesinden dolayı alanyazındaki diğer ölçeklerden farklıdır. Bunun yanında ölçeğin COVID-19 pandemisinden sonra geliştirilmesi ile çalışma guruplarını oluşturan öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin yeterli düzeyde olması sağlanmış ve

böylelikle de ölçek geçerliğinin ve güvenilirliğinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada geliştirilen ölçek vasıtasıyla (Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği-U-ETÖ) daha sonra yapılacak çalışmalarla yükseköğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ait tutumları belirlenebilir ve uzaktan eğitimin sahip olduğu olumlu-olumsuz yönler ortaya konabilir. Diğer bir ifadeyle geliştirilen ölçekle (UETÖ) yükseköğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ait tutumları belirlenebilir ve uzaktan eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunulabilir. Bu sebeple bu çalışmada yükseköğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının belirlenebilmesi için geçerliği ve güvenilirliği sınanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel desenlerden genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli kalabalık gruplardan belirlenen veri toplama araçları ile veri elde edilebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu kapsamda çalışmanın ikinci ve üçüncü gruplarından belirlenen ölçek formları (UETÖ Ön Uygulama Formu-UETÖ Son Uygulama Formu) ile veri elde edilmiştir. Çalışmada öncelikle çalışma grupları açıklanmıştır. Ardından ölçek maddelerinin hazırlanması, uzman görüşü ve birinci araştırma grubu ile yürütülen çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak ise UETÖ geliştirme aşamasında uygulanacak analizler ve bu analizlere ait referans değerler açıklanmıştır.

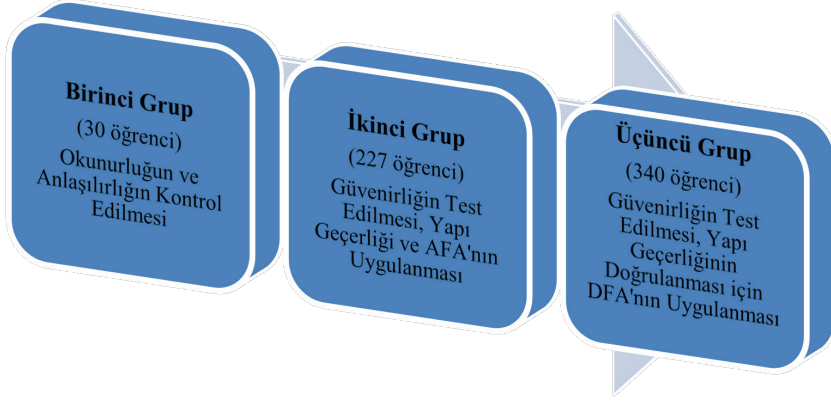
Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yükseköğrenim gören ve en az bir dönem uzaktan eğitim ile yürütülen derslere katılmış öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür (Şekil 1). Öncelikle hazırlanan ilk ölçek formu üniversite öğrencilerinden oluşan 30 kişilik bir gruba (birinci çalışma grubuna) okunarak maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Daha sonra 227 öğrenciden (ikinci çalışma grubu) UETÖ ön uygulama formu ile veri elde edilmiştir. Elde edilen verilere uygulanan analizler sonucunda UETÖ son uygulama formu hazırlanmış ve son uygulamada ölçek madde sayısının en az on katı (32 madde*10=320) olması gerektiğinden (Nunnally, 1978) olabildiğince fazla öğrenciye ulaşılmaya çalışılarak 340 öğrenci ile UETÖ'nün son uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları farklı meslek yüksekokulu, yüksekokul ve fakültelerden oluşan (önlisans ve lisans seviyesindeki öğrenciler) eşit sayıdaki öğrenciden meydana gelmiştir. Diğer bir ifadeyle çalışmanın birinci çalışma grubunda 15 öğrenci önlisans ve 15 öğrenci ise lisans seviyesindedir. İkinci çalışma grubunda 118 önlisans ve 109 öğrenci lisans seviyesinde öğrenim görürken; üçüncü çalışma grubunda ise 182 öğrenci önlisans ve 158 öğrenci lisans seviyesinde öğrencim görmektedir. Çalışma grupları oluşturulurken her bir bireyin sadece bir grupta yer almasına, diğer bir ifadeyle çalış-

ma gruplarının farklı bireylerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Bunun temel sebebi öğrencilerin ölçek maddelerini hatırlamalarının ve yanlış davranmalarının önlenmesidir. Böylelikle ölçek geçerliğine katkıda bulunulmuştur.

Şekil 1

UETÖ Çalışma Grupları



Madde Havuzunun oluşturulması ve Birinci Grup Çalışması

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği madde yazımında öncelikle ilgili alanyazın ve benzer diğer ölçekler incelenmiştir. Bunun sonucunda tutumun alt öğeleri olan bilişsel alan, duyuşsal alan ve davranışsal (Krech, Crutchfield ve Ballachey, 1983) alan göz önüne alınarak toplam 73 ölçek maddesi yazılmıştır. Ölçek maddeleri yazılırken Bloom taksonomisindeki sınıflamaya göre hareket edilmiştir. Daha sonra ölçek maddeleri eğitim bilimleri alanında doktor unvanına sahip üç öğretim üyesi ile öğretim görevlisi unvanında 13 yıllık kıdeme sahip Türk Dili uzmanının değerlendirilmesine sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucunda 7 madde ölçekten çıkartılmış, 27 madde revize edilmiştir. Bir sonraki adım olarak toplamda 66 maddenin anlaşılabilirliğinin sınanabilmesi için 30 öğrenciden oluşan bir gruba ölçek maddeleri okunmuştur. Buradaki temel amaç ölçek anlaşılabilirliğinin ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesidir. Diğer taraftan sürekli uzman görüşlerine başvurularak ölçeğin görünüş geçerliği de kontrol edilmiştir. Likert Tipi Ölçek'lerde önceden belirlenen ifadelerden birinin seçilmesi esas alınır (Erkuş, 2016). Bu sebeple UETÖ'nde Beşli Likert Tipi Ölçek tercih edilmiştir. Ölçek derecelendirmesindeki ifadeler ise 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Uzaktan eğitim tutum ölçeği geliştirilmesinde ikinci ve üçüncü çalışma gruplarından elde edilen verilere çeşitli istatistik analizler uygulanmıştır. Bu analizler temelde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, iki yarı test, temel bileşenler analizi (Monte Carlo Paralellik Testi) ve korelasyon analizi olarak sıralanabilir. Veri analizi sürecinde istatistik paket programlarından IBM SPSS 22 ile AMOS 20'den yararlanılmıştır.

Öncelikle ölçek ön uygulama formu ile ikinci çalışma grubundan (AFA Grubu) elde edilen verilerin yapı geçerliğinin kontrol edilebilmesi için AFA uygulanmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğu ile örneklem büyüklüğünün yeterliğinin kontrol edilebilmesi için öncelikle KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Ardından veriler AFA ile analiz edilmiştir. Buradaki amaç ölçek ön uygulaması ile elde edilen alt boyutların ve bu boyutlar arasındaki korelasyonların belirlenebilmesidir. Diğer bir ifadeyle ölçek ön uygulaması ile elde edilen verilerin yapı geçerliğinin sınanmasıdır (Uyumaz, Mor-Dirlik ve Çokluk, 2016; Osborne ve Fitzpatrick, 2012). AFA'da Direct Oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır. Bunun temel nedeni ise bu döndürme tekniğinin ölçek alt boyutları arasındaki pozitif korelasyon varlığında tercih edilmesidir (Brown, 2009). AFA'da madde faktör yükleri .30'un altındaki maddelerin değerlendirmeye alınmaması önerilir (Büyüköztürk, 2004). Bu sebeple AFA sonucunda .30'un altındaki değere sahip maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Diğer taraftan ilgili alanyazında öz değeri 1'den yüksek boyutların değerlendirmeye alınması ve öz değeri 1'den düşük olan boyutların ise değerlendirmeye alınmaması önerilmektedir (Field, 2005). Bu sebeple boyutlara ait öz değerler kontrol edilmiş ve 1'den yüksek öz değere sahip boyutlar dikkate alınmıştır. AFA sonucunda görülen yapı, ölçek öz değerlerinin seçkisiz olarak meydana gelen farklı öz değerlerle karşılaştırılabilmesine yarayan Monte Carlo Paralellik Testi'yle (Pallant, 2017) değerlendirilmiştir.

Üçüncü çalışma grubundan (DFA Grubu) ölçek son uygulama formuyla elde edilen verilerin yapı geçerliğinin doğrulanabilmesi için DFA uygulanmıştır. AFA sonucundan ulaşılan verilerin DFA ile doğrulanabilmesi için χ^2/sd , TLI, CFI, SRMR, AGFI, GFI ve RMSEA değerleri hesaplanmıştır. DFA için referans değerler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

DFA Referans Değerleri (Kline, 2011; Xia ve Yang, 2019; Taşgın ve Korucuk, 2018; Yıldırım ve Naktiyok, 2017).

İndeksler	Referans Değeri	
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$
TLI	$.95 < TLI \leq 1.00$	$.90 < TLI \leq .94$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
CFI	$.95 < CFI \leq 1.00$	$.90 < CFI \leq .94$
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 < GFI \leq .94$
AGFI	$.90 < AGFI \leq 1.00$	$.85 < AGFI \leq .90$

Tablo 1’de gösterildiği gibi DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin referans değerlerine ek olarak χ^2/sd ’nin alabileceği değer 5’ten büyük olmamalıdır (İpek ve Kan, 2019; Kline, 2011; Xia ve Yang, 2019; Yıldırım ve Naktiyok, 2017). Bu analizlere ek olarak UETÖ’nin ölçüt geçerliğinin belirlenebilmesi için UETÖ toplam puanı ile alt boyutlara ait puanlar arasındaki ilişkilerin değerlendirilebilmesi için korelasyon analizi de uygulanmıştır.

UETÖ’nin iç tutarlığının değerlendirilebilmesi amacıyla ölçek bütünü ile alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının değer aralıkları ile karşılıkları Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayı Değer/Karşılık (Yaşar, 2014)

Değer	Karşılığı
$.00 \leq \alpha \leq .40$	Güvenilir Değildir
$.40 \leq \alpha \leq .60$	Düşük Güvenirliktedir
$.60 \leq \alpha \leq .80$	Güvenilirdir
$.80 \leq \alpha \leq 1.00$	Yüksek Derecede Güvenilirdir

Verilerin güvenirlüklerinin hesaplanabilmesi için Tablo 2’de gösterildiği gibi Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı değerleri belirlenmiş ve bunun yanında UETÖ güvenirlüğünün tekrar sınanabilmesi için iki yarı test tekniğinden de yararlanılmıştır. Araştırma öncesinde ilgili kamu kurumundan gerekli izinler alınarak etik kurul başvurusu yapılmış ve nihai aşamada Kafkas Üniversitesi-Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilim-

sel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Başkanlığı'nın 21.04.2022 tarih ve 32'ye 47 sayılı kararı gereğince etik izin belgesi temin edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda UETÖ'nin geliştirilmesi sürecinde ikinci ve üçüncü çalışma gruplarından elde edilen veriler ön uygulama ve son uygulama başlıkları altında sunulmuştur.

Ön Uygulama

İlgili literatürden yararlanılarak araştırmannın amacı doğrultusunda hazırlanan ve 73 maddeden oluşan ölçek uzman değerlendirme formu öncelikle eğitim bilimleri alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda 7 madde tamamen ölçek formundan çıkartılmış ve 27 madde düzeltilmiştir. Daha sonra 66 maddeden oluşan ölçek ön uygulama formu Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiştir. Bir sonraki adımda ise ölçeğin ön uygulamasına geçilmeden önce birinci çalışma grubu olan 30 öğrenciye ölçek okunmuş ve ölçeğin anlaşılabilirliği (maddelerin anlamları) kontrol edilmiştir. Nihai aşamada hazırlanan ölçek ön uygulama formu 227 öğrenciye uygulanmıştır. İkinci çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin daha önce en az bir dönem uzaktan eğitim ile yürütülen derslere katılmış öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir. UETÖ ön uygulamasında elde edilen veriler analiz edilmiş, yedi madde olumsuz ifade içerdiği için ters kodlanmış ve öncelikle UETÖ ön uygulama formunun güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak sınanmıştır. UETÖ ön uygulamasında elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .958 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan UETÖ ön uygulamasından elde edilen veriler iki yarı test tekniği de uygulanmıştır. İki yarı test sonucunda UETÖ'nin birinci kısmına ait iç tutarlılık katsayısı .926 ve ikinci kısmına ait iç tutarlılık katsayısı ise .922 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler Tablo 2'de belirtilen referans aralıkları ile karşılaştırıldığında UETÖ'nin ön uygulama formunun yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. UETÖ yapı geçerliğinin sınanabilmesi için AFA uygulanmıştır. Ancak AFA'dan önce verilerin ve örneklem büyüklüğünün AFA'ya uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu sebeple öncelikle KMO ve Bartlett Test sonuçları değerlendirilmiştir. Tabachnick ve Fidell tarafından 2001 yılında yapılan çalışmada KMO test değerinin AFA öncesinde .60 üzerinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylelikle KMO testinde elde edilen bu değer ($x > .60$) AFA için örneklem büyüklüğünün yeterli seviyede olduğunu göstermektedir (Pallant, 2017). Diğer taraftan Bartlett Test değerinin ise AFA öncesinde ($p \leq .05$) olması önerilmektedir (Field, 2000). Bu çalışmada elde edilen KMO ve Bartlett Test değerleri Tablo 3'te gösterildiği gibi KMO değeri .903 ve Bartlett Test değeri 3807.896 ($p = .000$, $sd. = 496$) olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle UETÖ ön uygulamasına ait KMO ve Bartlett Test değerleri verilerin AFA'ya uygun olduğunu

ortaya koymuştur. AFA yapılırken birtakım kıstasların göz önüne alınması önerilir. Bunlardan ilki madde faktör yükleri .30'dan az ve/veya binişik (her iki boyuta da yakın çıkan ve farklı boyutlardaki değerleri arasında.10'dan az değere sahip) olan maddelerin ölçekten çıkartılmasıdır (Hadi, Abdullah ve Sentosa, 2016). Bu çalışmada madde faktör yükleri .50'den az olan maddelerin ölçekten çıkartılması uygun görülmüş ve bu sebeple 34 maddenin ölçekten çıkartılmıştır. Diğer taraftan AFA'da uygulanan döndürme teknikleri Varimax, Quartimax, Promax, Equamax ve Direct Oblimin şeklinde sıralanabilir (Büyüköztürk, 2002). Ancak boyutlar arasında bir ilişkinin varlığının tespit edildiği durumlarda Direct Oblimin döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). Bu sebeple UETÖ ön uygulamasında elde edilen veriler AFA ile analiz edilirken Direct Oblimin döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. UETÖ'ne ait AFA sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'ne Ait AFA-Alt Boyutlar ve Madde Faktör Yükleri

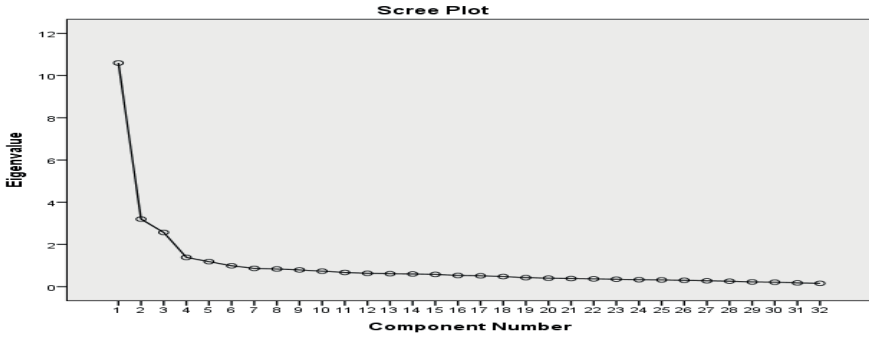
Madde No	İfadeler	Alt Boyutlar		
		1	2	3
10	M ₁ : Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarına kullanılan dijital platformlar vasıtasıyla ulaşabileceğimi kavradım.	.779		
8	M ₂ : Uzaktan eğitimde istediğim zaman ders kayıtlarını tekrar izleyebileceğimin farkındayım.	.776		
6	M ₃ : Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik donanımlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) hakkında bilgim olduğunu düşünüyorum.	.736		
2	M ₄ : Uzaktan eğitimde kullanılan ders içeriklerinin farkındayım.	.703		
7	M ₅ : Uzaktan eğitimde istediğim yerde derslere katılabileceğimin farkındayım.	.700		
3	M ₆ : Uzaktan eğitimdeki ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında bilgim olduğunu düşünüyorum.	.667		
17	M ₇ : Uzaktan eğitim sürecindeki uygulama-dijital platformların nasıl kullanılacağını farkındayım.	.666		
9	M ₈ : Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl sağlanacağını anladım.	.648		
1	M ₉ : Uzaktan eğitimde kullanılan uygulama/dijital platformlar hakkında bilgim olduğunu düşünüyorum.	.635		

16	M ₁₀ : Uzaktan eğitimde ders materyallerinin (kitap, not, slayt vb.) ders öncesinde uygulama-dijital platformlara yükleneceğini anladım.	.624
4	M ₁₁ : Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağını anladım.	.621
14	M ₁₂ : Uzaktan eğitimde sınavların (vize/final) uzaktan yapılacağını farkındayım.	.613
5	M ₁₃ : Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha ekonomik olduğunu farkındayım.	.535
38	M ₁₄ : Uzaktan eğitim ile ihtiyacım olan mesleki bilgilere sahip olacağımı bilmek beni mutlu eder.	.822
37	M ₁₅ : Uygulanan uzaktan eğitimin genel olarak yeterli olması hoşuma gider.	.772
35	M ₁₆ : Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı olması beni mutlu eder.	.765
44	M ₁₇ : Uzaktan eğitim derse yönelik güdülenme düzeyimi (motivasyonumu) artırır.	.758
29	M ₁₈ : Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterli düzeyde olduğuna inanırım.	.733
30	M ₁₉ : Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha fazla bireysel çalışmak zorunda olmak beni mutlu eder.	.725
40	M ₂₀ : Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk (öz-denetim, bireysel çalışma vb.) almak beni memnun eder.	.703
43	M ₂₁ : Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha fazla öz-denetim (kendi öğrenmeni denetleme) yaptıktan memnun olurum.	.690
34	M ₂₂ : Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yeterli düzeyde olduğuna inanırım.	.674
42	M ₂₃ : Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik ekipmanlarla ders işlemek hoşuma gider.	.659
28	M ₂₄ : Uzaktan eğitim sürecindeki ölçme-değerlendirme süreçlerini severim.	.635
31	M ₂₅ : Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik donanımlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) kullanmak bende olumlu duygular yaratır.	.631
26	M ₂₆ : Uzaktan eğitimde kullanılan ders içerikleri beni memnun eder.	.616

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

36	M ₂₇ : Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarına ilgili uygulama-dijital platformlar vasıtasıyla ulaşabilmek beni memnun eder.	.582
25	M ₂₈ : Uzaktan eğitimdeki uygulama/dijital platformları kullanmayı severim.	.535
66	M ₂₉ : Uzaktan eğitimde arkadaşlarım ile etkili iletişim kurabilirim.	.862
65	M ₃₀ : Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ile etkili iletişim kuramam.*	.822
64	M ₃₁ : Uzaktan eğitimde derse aktif bir şekilde katılırım.	.801
63	M ₃₂ : Uzaktan eğitim ile hedeflere ulaşmada (ders kazanımlarını elde etmede) yetersiz kalırım.*	.652
KMO	:	.903
Barlett Test	:	$\chi^2= 3807.896$ p= .000
Cronbach Alpha	:	.958
İki Yarı Test	:	1. Kısım= .926 2.Kısım=.922
Açıklanan Varyans	Toplam: 51.16	32.12
10.01	8.03	

UETÖ ön uygulamasıyla elde edilen verilere uygulanan AFA sonucunda toplam üç boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlardan ilki 13 maddeye sahip olan Bilişsel Alan Boyutudur ve bu boyutun açıkladığı varyans %32.12'dir. İkinci boyut 15 maddeden oluşan Duyuşsal Alan Boyutudur ve açıkladığı varyans %10.01'dir. Son boyut olan üçüncü boyut ise 4 maddeye sahip olan Davranşsal Alan Boyutudur ve bu boyutun açıkladığı varyans %8.03'tür. UETÖ'nin varyans değeri ise toplam olarak %51.16'dır. Bir ölçeğin açıkladığı varyans yükünün en az %40 olması o ölçeğin taşıdığı varyans yükü açısından yeterli olduğunu ifade ettiğinden (Pallant, 2017) UETÖ'nin sahip olduğu varyans yükünün yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan AFA sonucunda ölçek boyutlarını gösteren Scree-Plot grafiğine Şekil 2'de yer verilmiştir.

Şekil 2*Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'ne Ait Scree-Plot Grafik*

Tablo 4'te UETÖ'nin sahip olduğu üç boyutlu yapısının teyidi için yapılan Monte Carlo paralellik testiyle ulaşılan temel bileşenler ile öz değerlerin karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 4*Monte Carlo Paralellik Testi-Temel Bileşenler İle Öz Değerlerin Sınanması*

Bileşen Numarası	Analiz Sonucu	Kritik Öz-Değer	Karar
1	10.600	1.7890	Onay
2	3.200	1.6721	Onay
3	2.571	1.5920	Onay
4	1.386	1.5227	Red

Tablo 4'te değerlendirildiğinde UETÖ'nin AFA ile elde edilen üç boyutlu yapısının kabul edildiği görülmektedir. UETÖ'nin ön uygulaması sonucunda nihai olarak ulaşılan 32 madde ve üç boyutlu yapısıyla üçüncü çalışma grubu ile son uygulamasına geçilmiştir.

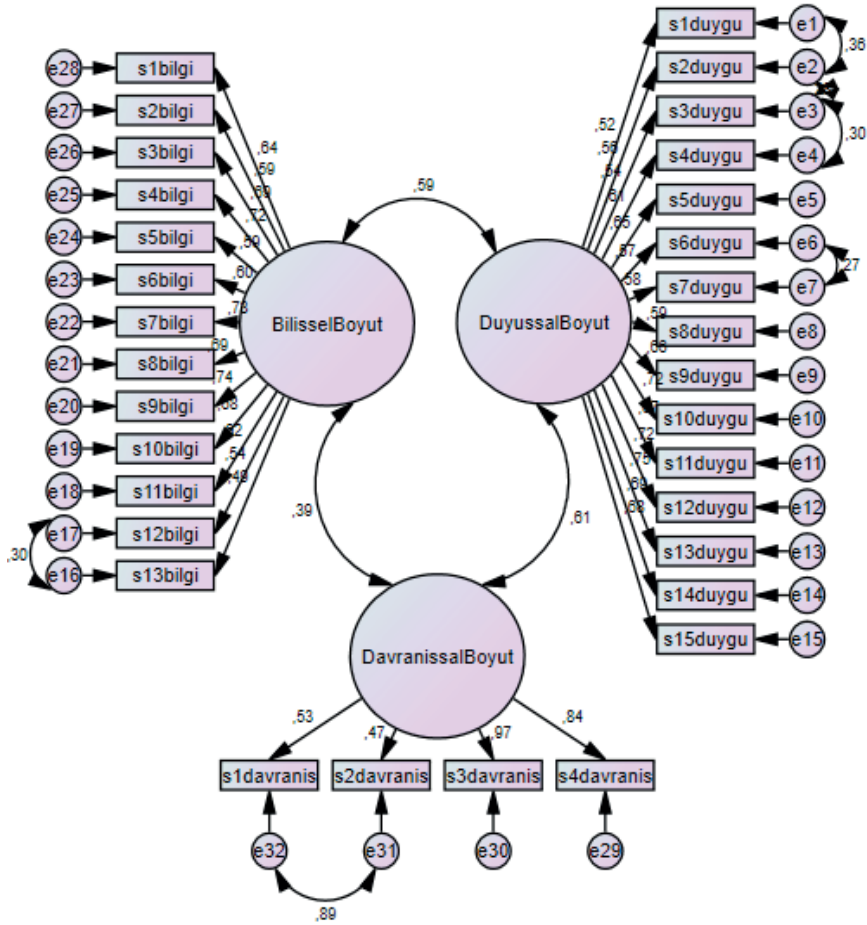
Son Uygulama

UETÖ'nin geliştirilmesi için veri toplanan son çalışma grubu üçüncü çalışma grubudur. Üçüncü çalışma grubu ikinci çalışma grubuna katılan öğrencilerin farklı olmasına ve en az bir dönem uzaktan eğitim ile yürütülen derslere katılmış öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Üçüncü çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken; ilgili literatürde ölçek madde sayısının en az on katı bireyden oluşması önerildiğinden (Erkuş, 2016) ve UETÖ'nde toplam 32 madde olduğundan en az $32 \times 10 = 320$

öğrenciye ulaşılmalıdır. Bu çalışmada ise üçüncü çalışma grubu 340 (182'si önlisans ve 158'i lisans) öğrenciden oluşmaktadır. UETÖ son uygulama formunda 30. ve 32. maddeler olumsuz ifade içerdiği için ters kodlanmıştır. UETÖ son uygulamasında elde edilen veriler DFA ile analiz edilmiştir. Verilere DFA uygulanmasının temel nedeni ölçeğin yapı geçerliğinin tekrar sınanması, AFA ile elde edilen yapının DFA ile doğrulanması ve değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır (Hoyle, 2004). Şekil 3'te DFA sonuçlarına ait diyagram yer almaktadır.

Şekil 3

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil 3'te gösterildiği gibi URTÖ son uygulamasına ait DFA sonuçlarında Bilişsel Alan Boyutu'na ait madde yükleri .64, .59, .69, .72, .59, .60, .78, .69, .74, .68, .62, .54, .48; Duyuşsal Alan Boyutu'na ait madde yükleri .52, .56, .54, .61, .65, .57, .58, .59, .66, .72, .56, .72, .75, .69, .68 ve Davranışsal Alan Boyutu'na ait madde yükleri ise .53, .47, .97, .84 şeklindedir. DFA'da ulaşılan madde yüklerinin .50'den yüksek olması, maddenin ölçek için anlam taşıdığını ortaya koymaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Davranış boyutunda "s2davranış" maddesinin uyum indeksleri için düzenleme yapılmadan önceki değeri .63; "s13bilgi" maddesinin uyum indeksleri için düzenleme yapılmadan önceki değeri .50 olduğundan ve düzenleme sonrasında "s2davranış" maddesinin değeri (.47) ile "s13bilgi" maddesinin değeri (.48), referans değer olan .50'ye yakın olduğundan kabul edilmiştir. Bu sebeple UETÖ'ne ait tüm maddelerin ölçek için anlamlı olduğu ifade edilebilir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerlerinin iyileştirilebilmesi için "s1duygu ve s2duygu", "s2duygu ve s3duygu", "s3duygu ve s4duygu", "s6duygu ve s7duygu", "s1davranış ve s2davranış" ile "sdavranış12 ve sdavranış13" maddeleri arasında düzenleme yapılmıştır. Nihai aşamada DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5*Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

İndeksler	Ölçüm	Sonuç
CMIN/DF	1.971	İyi Uyum
TLI	.91	KEU*
RMSEA	.05	İyi Uyum
SRMR	.10	KEU*
CFI	.92	KEU*
GFI	.86	KEU*
AGFI	.86	KEU*
Sd	455	
CMIN	896.927	

*Kabul Edilebilir Uyum

DFA'da ulaşılan uyum indeksleri: AGFI=.86, CFI=.92, RMSEA=.05, SRMR=.10, TLI=.91, $\chi^2/sd=1.971$ şeklindedir. Tablo 5'te UETÖ'ne ait uyum indeksleri Tablo 1'deki referans değerler ile karşılaştırıldığında UETÖ'nin üç boyutlu yapısının kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Ancak GFI=.86 değerinin referans değer olan .90'na çok yakın olması ve ilgili alanyazında referans değer olarak uyum indekslerinden hangisinin standart bir şekilde kullanılması gerektiğinin kesin şekilde belirleneme-

mesinden (Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; İpek ve Kan, 2019) dolayı GFI=.86 değeri kabul edilmiştir. UETÖ'nin ölçüt geçerliğinin sağlanabilmesi için alt boyutlar ile ölçek bütününe ait korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 6'da elde edilen korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 6*Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Korelasyon Katsayıları*

	Bilişsel Boyut	Duyuşsal Boyut	Davranışsal Boyut	Ölçek Bütünü
Bilişsel Boyut	-	.53**	.36**	.82**
		.000	.000	.000
Duyuşsal Boyut		-	.59**	.91**
			.000	.000
Davranışsal Boyut			-	.68**
				.000

Tablo 6'da UETÖ'ne ve alt boyutlarına ait korelasyon katsayıları yer almaktadır. Korelasyon katsayısı (r) aralığı +1 ile -1'dir. +1'e yaklaştıkça pozitif yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilirken; -1'e yaklaştıkça negatif yönlü bir ilişkiden söz edilebilir. İlişkinin seviyesi ise r:.0-.29 (çok düşük seviye ilişki), r:.30-.49, (düşük seviye ilişki), r:.50-.69 (orta seviye ilişki), r:.70-.89 (yüksek seviye ilişki) ve r:.90-1.00 (çok yüksek seviye ilişki) şeklinde belirtilebilir (Asuero, Sayago ve Gonzales, 2006). Tablo 6 değerlendirildiğinde; UETÖ bütünü ile alt boyutları arasında ($p<.01$) düzeyinde yüksek seviyede ve pozitif yönlü bir ilişkiden söz edilebilir.

UETÖ son uygulamasında elde edilen verilerin güvenirliliğinin kontrol edilebilmesi için alt boyutlar ve ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Bu kapsamda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Bilişsel Alan Boyutu için .90, Duyuşsal Alan Boyutu için .91, Davranışsal Alan Boyutu için .86 ve UETÖ bütünü için .94 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında verilere iki yarı test de uygulanmış ve sonuç olarak; ölçeğin birinci kısmına ait iç tutarlılık katsayısının .89 ve ikinci kısmına ait iç tutarlılık katsayısının .92 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler Tablo 2'deki referans Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı değerleri ile karşılaştırıldığında UETÖ'nin son uygulamasından elde edilen verilerin yüksek derecede güvenirlilikte olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Gün geçtikçe önemini arttıran eğitimde dijitalleşme beraberinde uzaktan eğitimin de yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu duruma ek olarak 2019 yılında ortaya çıkan

COVID-19 pandemisinde Türkiye’de ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm seviyelerde birçok okulun uzaktan eğitime geçmesi ile uzaktan eğitimin önemi ve bilinirliği oldukça artmıştır. Diğer taraftan ilgili yerli alanyazın değerlendirildiğinde; uzaktan eğitime yönelik tutumun belirlenmesini amaçlayan veri toplama araçlarının sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla geçerliği ve güvenilirliği sınanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan çalışmanın tüm aşamalarında tutumun alt öğeleri olan bilişsel alan, duyuşsal alan ve davranışsal alan dikkate alınılmış ve böylelikle alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılaşılması hedeflenmiştir.

Çalışmada veri elde edilen araştırma grupları daha önce en az bir dersi uzaktan eğitim ile almış ve birbirinden farklı bireylerden oluşan üniversite öğrencilerinden meydana gelmektedir. Araştırmada üç çalışma grubu vardır. Bunlardan ilki 30 kişilik birinci çalışma grubudur ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin kontrolü için veri elde edilmiştir. İkinci çalışma grubu 227 kişilik öğrenci grubudur ve ölçek ön uygulaması için veri elde edilmiştir. Son çalışma grubu ise ölçek madde sayısının 10 katı olan 320 öğrenci olarak hedeflenmiştir. Fakat olabildiğince çok katılımcıya ulaşılarak 340 kişilik öğrenci grubundan ölçek son uygulama formu ile veri elde edilmiştir. Uzaktan eğitim tutum ölçeği geliştirilmesinde ikinci ve üçüncü çalışma gruplarından elde edilen verilere çeşitli istatistik analizler uygulanmıştır. Bu analizler temelde KMO ve Barlett testi, AFA, DFA, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, iki yarı test, temel bileşenler analizi (Monte Carlo Paralellik Testi) ve korelasyon analizi olarak sıralanabilir.

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ön uygulamasında 227 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirildiğinde; verilerin yüksek derecede güvenilir (Cronbach alfa ölçek tamamı için .958; iki yarı test: 1. Kısım: .926 ve 2. Kısım: .922), örneklemin yeterli büyüklükte ve verilerin AFA’ya uygun (KMO Değeri: 0.903, Barlett Test Değeri: $\chi^2 = 3807.896$, $p = .000$) olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda 32 maddelik üç boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar Bilişsel Alan Boyutu (13 madde; Açıklanan Varyans: %32.12), Duyuşsal Alan Boyutu (15 madde; Açıklanan Varyans: %10.01) ve Davranışsal Alan Boyutu (4 madde; Açıklanan Varyans: %8.03) şeklinde sıralanabilir. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği’nin toplam açıkladığı varyans ise %51.16’dır. Bu değer Pallant (2017)’ye göre ölçeğin açıkladığı varyans yükünün yeteri düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği’nin üç boyutlu yapısının kontrol edilebilmesi için yapılan Monte Carlo paralellik testiyle ulaşılan temel bileşenler ile öz değerlerin karşılaştırılmasında ölçeğin üç boyutlu yapısı kabul edilmiştir.

Ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin doğrulanabilmesi için birinci ve ikinci çalışma gruplarından farklı olarak belirlenen 340 öğrenciden oluşan bir gruba

32 maddelik ve üç boyutlu Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ulaşılan veriler DFA ile çözümlenmiş ve nihai aşamada Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'ne ait tüm maddelerin ölçek için anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerlerinin iyileştirilebilmesi "s1duygu ve s2duygu", "s2duygu ve s3duygu", "s3duygu ve s4duygu", "s6duygu ve s7duygu", "s1davranış ve s2davranış" ile "sdavranış12 ve sdavranış13" maddeleri arasında düzenleme yapılmış ve son aşamada ulaşılan uyum indekslerinin CFI=.92, GFI=.86, AGFI=.86, RMSEA=.05, SRMR=.10, TLI=.91, $\chi^2/sd=1,971$ şeklinde olduğu görülmüştür. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin sağlanabilmesi için alt boyutlar ile ölçek bütününe ait korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ölçek bütünü ile alt boyutları arasında ($p<.01$) düzeyinde yüksek seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçek son uygulaması ile elde edilen verilerin güvenirligi de sınanmış ve Cronbach Alfa değeri Bilişsel Alan Boyutu için: .90, Duyuşsal Alan Boyutu için: .91, Davranışsal Alan Boyutu için: .86 ve ölçek tamamı için .94 iken; iki yarı test: 1. Kısım: .89 ve 2. Kısımı: .92 olarak belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin son uygulamasından elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada cevap aranan "1. Yükseköğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ait tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen ölçek geçerli midir?" ile "2.Yükseköğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ait tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen ölçek güvenilir midir?" araştırma sorularının cevaplanabilmesi için yapılan analiz ve değerlendirilmeler sonucunda Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin üç boyutlu ve 32 maddeli yapısının kabul edildiği, geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada geçerliği ve güvenirligi sınanmış "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Ek 1'de yer almaktadır. Çalışma sonucunda birtakım öneriler sunulabilir;

- Bu çalışmada çalışma grupları önlisans ve lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Farklı eğitim kademelerinde de öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenebileceği ölçme araçları geliştirilebilir.
- Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin dış ölçüt geçerliğinin sağlanabilmesi için benzer nitelikteki veri toplama araçları ile karşılaştırılması yapılabilir.
- Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi için bir ölçek geliştirilmiştir. Eğitimin diğer paydaşları olan, veli, öğretmen, yönetici gibi çalışma grupları için de benzer nitelikte bir ölçek geliştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Arslan, R., Bircan, H., ve Eleroğlu, H. (2019). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Cumhuriyet üniversitesi örneği. *S.C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 1-19.
- Asuero, A. G., Sayago, A., and Gonzalez, A. G. (2006). The correlation coefficient: An overview. *Critical Reviews in Analytical Chemistry*, 36, 41–59. DOI: 10.1080/10408340500526766.
- Atkinson, R, Atkinson, R. C., and Hilgard, E. R. (1992). *Psikolojiye giriş II*. (Çev. Kemal Atakay vd.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Banar, K., ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli. *Yeğitek Uzaktan Eğitim, Özel Sayısı*, 18-23. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Brown, J. D. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *Shiken: JALT Testing ve Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20 – 25.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (24. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- California Distance Learning Project. (2004). *Uzaktan eğitim*. Erişim Adresi: <http://www.cdlnonline.org/index.cfm?fuseaction=whatis>. Erişim Tarihi: 10.02.2022.
- Costello, A. B., and Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Journal of Selçuk University Social Sciences Vocational School*, 9(1-2), 373-404.
- Engel, K. S., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23 – 74.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Evrim Basımevi.

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1 temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage publications.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Gök, B., ve Kılıç-Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931. DOI: 10.24106/kefdergi.3914.
- Hadi, N., U., Abdullah, N., and Sentosa, I. (2016). An easy approach to exploratory factor analysis: Marketing perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 6(1), 215-223. DOI:10.5901/jesr.2016.v6n1p215.
- Hoyle, R. H. (2004). *Confirmatory Factor Analysis*. In M. Lewis-Beck, A. Bryman ve T. Liao (Eds.). *Encyclopedia of social sciences research methods* (pp. 169-175). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- <https://www.saglik.gov.tr/> Erişim Tarihi: 14.02.2022.
- <https://univerlist.com/tr/universiteler/> Erişim Tarihi: 10.02.2022.
- <https://www.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi:14.06.2020.
- İnceoğlu., M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayınları.
- İpek, S., ve Kan, A. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesine İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 107-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.36896>.
- İşman, A., ve Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 5(4), 1-9.
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M., ve Seferoğlu, S. (2011-Şubat). *Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi* [Bildiri]. Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 123-129.
- Kıralı, F. N., ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kışla, T.(2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. DOI: 10.12984/eed.01675.

- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Pres.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., and Ballachey, E. L. (1983). *Cemiyet içinde fert* (Çeviren: Mümtaz Turhan). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Mitchell, L. D., Parlamis, J. D., and Claiborne, S. A. (2015). Overcoming faculty avoidance of online education: From resistance to support to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350-371. doi: 10.1177/1052562914547964.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Osborne, J. W., and Fitzpatrick, D. C. (2012). Replication analysis in exploratory factor analysis: What it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 17(15), 1-8.
- Özyürek, A., Begde, Z., Ferah-Yavuz, N., ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Sibel Balcı, Berat Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2009). *Uzaktan eğitim*. M. Sarıtaş (Ed.), Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde (ss.137-163). Pegem Akademi.
- Schlosser, L. A., and Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms*. IAP-Information Age.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor?: Tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Tez No. 612422) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın].
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(3),487-497.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic* (4th. Ed.). MA: Ally ve Bacon.
- Taşgın, A., ve Korucuk, M. (2018). Development of foreign language lesson satisfaction scale (flss): Validity and reliability study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2), 66-77.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Uyumaz, G., Mor-Dirlik, E., ve Çokluk, Ö. (2016). Açımlayıcı faktör analizinde tekrar edilebilirlik: Kavram ve uygulama. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 659- 675.
- Xia, Y., and Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51, 409-428. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 59-75.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(46)*, 74-85.
- Yavuz, S., ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 274-286.
- Yıldırım, F., ve Naktiyok, S. (2017). The mediating role of organizational support in the effect of transformational leadership on employee empowerment. *Polish Journal of Management Studies*, 16(1), 292-303.
- Yüce, A., ve Korucuk, N. (2020). Coğrafi işaretli ürünleri satın almaya yönelik tutum ölçeği; Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3569-3581.

Ek 1. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ ¹						
Bilişsel Boyut ile İlgili İfadeler		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarına kullanılan dijital platformlar vasıtasıyla ulaşabileceğimi kavradım.	1	2	3	4	5
2	Uzaktan eğitimde istediğim zaman ders kayıtlarını tekrar izleyebileceğimin farkındayım.	1	2	3	4	5
3	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik donanımlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) hakkında bilgim olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Uzaktan eğitimde kullanılan ders içeriklerinin farkındayım.	1	2	3	4	5
5	Uzaktan eğitimde istediğim yerde derslere katılabileceğimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Uzaktan eğitimdeki ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında bilgim olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Uzaktan eğitim sürecindeki uygulama-dijital platformların nasıl kullanılacağına farkındayım.	1	2	3	4	5
8	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl sağlanacağını anladım.	1	2	3	4	5
9	Uzaktan eğitimde kullanılan uygulama/dijital platformlar hakkında bilgim olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Uzaktan eğitimde ders materyallerinin (kitap, not, slayt vb.) ders öncesinde uygulama-dijital platformlara yükleneceğini anladım.	1	2	3	4	5
11	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağını anladım.	1	2	3	4	5
12	Uzaktan eğitimde sınavların (vize/final) uzaktan yapılacağını farkındayım.	1	2	3	4	5
13	Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha ekonomik olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
Duyuşsal Boyut ile İlgili İfadeler						
1	Uzaktan eğitim ile ihtiyacım olan mesleki bilgilere sahip olacağımı bilmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
2	Uygulanan uzaktan eğitimin genel olarak yeterli olması hoşuma gider.	1	2	3	4	5

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3	Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı olması beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
4	Uzaktan eğitim derse yönelik güdülenme düzeyimi (motivasyonumu) artırır.	1	2	3	4	5
5	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterli düzeyde olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha fazla bireysel çalışmak zorunda olmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
7	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk (öz-denetim, bireysel çalışma vb.) almak beni memnun eder.	1	2	3	4	5
8	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha fazla öz-denetim (kendi öğrenmeni denetleme) yapmaktan memnun olurum.	1	2	3	4	5
9	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yeterli düzeyde olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
10	Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik ekipmanlarla ders işlemek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
11	Uzaktan eğitim sürecindeki ölçme-değerlendirme süreçlerini severim.	1	2	3	4	5
12	Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik donanımlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) kullanmak bende olumlu duygular yaratır.	1	2	3	4	5
13	Uzaktan eğitimde kullanılan ders içerikleri beni memnun eder.	1	2	3	4	5
14	Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarına ilgili uygulama-dijital platformlar vasıtasıyla ulaşabilmek beni memnun eder.	1	2	3	4	5
15	Uzaktan eğitimdeki uygulama/dijital platformları kullanmayı severim.	1	2	3	4	5

Davranışsal Boyut ile İlgili İfadeler

1	Uzaktan eğitimde arkadaşlarım ile etkili iletişim kurabiliyorum.	1	2	3	4	5
2	Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ile etkili iletişim kuramam.*	1	2	3	4	5
3	Uzaktan eğitimde derse aktif bir şekilde katılıyorum.	1	2	3	4	5
4	Uzaktan eğitim ile hedeflere ulaşmada (ders kazanımlarını elde etmede) yetersiz kalırım.*	1	2	3	4	5

¹Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça, uzaktan eğitim tutum düzeyinin arttığı kabul edilmektedir.

*Ters kodlanacak Maddeler.

Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

DERLEME MAKALESİ

Elif DAŞCI SÖNMEZ¹, Tuba GÖKMENOĞLU²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, elifdasci89@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6029-5934.

2 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, tubafidan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0710-4390.

Gönderilme Tarihi: 22.04.2022 Kabul Tarihi: 21.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1107430

Öz

Her okulun kendine özgü dinamikleri, ihtiyaçları ve özellikleri mevcuttur. Bu nedenle, her okula uyum gösterecek bir okul gelişim modelinden ve değerlendirme yaklaşımından söz etmek mümkün değildir. Okulların gelişimine uygun değerlendirmelerin çok sayıda çeşitlendiği düşünüldüğünde farklı ülkelerde farklı uygulamaların olması kaçınılmazdır. Doküman incelemesi deseninde tasarlanan bu çalışmada, öğrenci nüfus yoğunluğu ülkemiz ile benzer olan, kişi başına düşen reel Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın dünya sıralamasında ilk 30'da yer almış ve PISA 2015 ve 2018 sınavında fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarının en az birinde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkeleri ortalaması ya da üzerinde bir performans göstermiş ülkelerin (Birleşik Krallık [İngiltere], Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa) okul gelişimi değerlendirme amaçları ve uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, değerlendirmenin amacı, değerlendirme türü, veri toplama yöntemi, değerlendirme ekibi ve değerlendirme sonuçlarının etkisi kategorileri altında raporlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, okulların dış ve iç değerlendirmelerinin, okulların her anlamda gelişimine katkıda bulunacak şekilde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: okul gelişimi, okul gelişiminin değerlendirilmesi, eğitim planlaması, denetim, ölçme ve değerlendirme

Examining School Development Assessment Practices

Abstract

Every school has its own dynamics, needs, and characteristics. Therefore, it is impossible to talk about a school development model and assessment approach that will adapt to every school. Since one size does not fit all, numerous procedures and processes are inevitable. The present review study was designed to compare and contrast the evaluation objectives and practices of school improvement in the countries (United Kingdom [England], Japan, Germany, Italy, and France) where the student population density was similar to our country, ranked in the top 30 in the world rankings of real Gross Domestic Product per capita, and in PISA 2015 and 2018, at least one of the fields of science, mathematics, and reading was at or above the average of Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries. Findings are reported under the categories of purpose of assessment, type of assessment, data collection method, team, and impact of the assessment. The results obtained reveal that the external and internal evaluations of schools should be designed in a way that contributes to the development of schools in every sense.

Keywords: *school development, evaluation of school development, educational planning, supervision, assessment and evaluation*

Giriş

Eğitim ve öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitimle ilgili politika tartışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimin kalitesini artırmak uzun vadeli ekonomik büyüme ve istihdam yaratma çabalarının merkezinde yer almakla birlikte (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [Eurydice], 2015), bu tür bir kalitenin nasıl değerlendirildiği ve sonuçlarının nasıl kullanıldığı, tarihsel sürece ve ülkelere göre farklılık göstermektedir (Leite, Morgado ve Seabra, 2014). 2000'li yıllarda, çoğu ülke, öğrenciden okul sistemine kadar eğitim sistemlerinin tüm seviyelerinde değerlendirme süreçlerini iyileştirmeyi amaçlayan çok çeşitli önlemleri uygulamaya koymuştur (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2013; Eurydice, 2004). Okul değerlendirmesi, okul geliştirme ve kalite artırma sürecinde ilk adım olarak öngörülmektedir (Lee, Ding ve Song, 2008). Bu uygulamalar, eğitimde etkinlik, eşitlik ve kalite için artan taleplerden kaynaklanmaktadır (Eurydice, 2015). Eğitimde değerlendirme çerçevesinin standartlaştırılması ve yönetimi, sistemsel açıdan yeterli bir kapasite bulundurma ve oluşturma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. 2014 yılında Avrupa Birliği (AB) Konseyi tarafından, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde

kalite güvence mekanizmalarının önemli bir rol oynadığı vurgulanmış; kalite güvence sistemlerinin 'kontrol listesi' yaklaşımından, standartları yükseltebilecek ve öğrenme sonuçlarını sürekli iyileştirebilecek bir 'kültür'e dönüşmesi gerektiği ifade edilmiştir (Birleşmiş Milletler [BM], 2014).

Eğitimin hedeflerine, okulun ise amaçlarına ne derece ulaştığını gösteren mekanizmaların varlığı okulun niteliğine ilişkin tarafsız değerlendirme yapma çabalarını güçlendirmekte ve etkin eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Turan ve Zingil, 2013). Ayrıca, standart göstergelere dayalı değerlendirmeler, veriye dayalı düzenlemelerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Altrichter ve Kemethofer, 2015). Hopkins ve arkadaşları (2016), standartlaştırılmış göstergelere dayalı değerlendirmelerin politika düzeyinde etkili olması için kurumsallaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, değerlendirme süreçlerinin kurumsallaşması için uygulanan stratejiler ve bu stratejilerin başarı düzeyleri hakkında henüz çok az şey bilinmektedir (Piezunka, 2019). Üniversite sıralaması, merkezi sınav puanları ve öğretmen değerlendirmeleri gibi kurumsallaşmış kriterlerin, diğer olası kalite göstergelerini göz ardı edip etmediği önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir (Ehlert vd., 2016; Rauhvargers, 2014; Scott, 2008). Ayrıca, standartların boyutları da genellikle tartışma konusu olmaktadır. Söz konusu boyutlar genellikle, okulların işleyişinin yasal düzenlemelere uygunluğu (tüm öğrenciler için eşit erişim, asgari ders saatleri, güvenlik standartları vb.), fiziki koşullar (okulun özel konumu, öğrenci nüfusu vb.) ve okuldaki süreçler (okul iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretiminin kalitesi vb.) olarak kategorize edilebilmektedir (Altrichter ve Kemethofer, 2015). Standartlarla ilgili tartışmalarda hangi boyutların ele alınması gerektiği, dolayısıyla neyin düzeltilmesi gerektiği konusunda uzlaşmak oldukça zordur (Barton, 2009; Lee vd., 2008). Yine de değerlendirme uygulamalarını işe koşturmak isteyen ülkelerin açık hükümet yönergeleri (Lee vd., 2008), bağlamsallaştırılmış kriterler, yerleşik bir gösterge sistemi (Peng, Thomas, Yang ve Li, 2006) ve uygun metodolojik araçlar (Saunders, Lewis ve Thornhill, 2000) gibi zorlukları aşması gerekmektedir.

1966 yılında yayınlanan ve etkili okul çalışmalarını büyük ölçüde tetikleyen Coleman Raporu'na göre, eğitimde fırsat eşitliğinin, okul sisteminin girdilerinden ziyade çıktılarının eşitliğiyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu raporda, çeşitli imkânlarla yeterli oranda erişemeyen çocukların başarılı olması için okul kalitesinin en önemli faktör olduğu ve okul kalitesinin sağlanmasının bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir (Coleman vd., 1966). Bu bağlamda, okulların etkili bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci öğreniminin sürekli iyileştirilmesi konusunda kritik bir rol oynamaktadır (Hanushek ve Raymond, 2005). Okulların uygulamalarını nasıl iyileştireceklerine dair geri bildirimler, bir başka deyişle okul gelişim planları bu yolla

oluşturulabilmektedir (Ontario Education Improvement Commission, 2000). Ayrıca, okul değerlendirme, karar verme ve kaynak tahsisine yardımcı olabilecek potansiyel bir değişim aracı olarak giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Bu yönüyle okulların hesap verebilirliği daha önemli hale gelmektedir (Eurydice, 2004). Okul içindeki ve/veya dışındaki temsilciler tarafından okul teftişi şeklinde yürütülebilen okul değerlendirme süreçleri, bu tür hesap verebilirlik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olabilmektedir (Altrichter ve Kemethofer, 2015; OECD, 2019a). Okul teftişleri ile amaçlanan orta ve uzun vadeli sonuçlara, okulun gelişim kapasitesinin artırılması, yüksek kaliteli öğrenme koşulları ve nihayetinde öğrenmenin iyileştirilmesi gibi okul içi süreçler aracılık etmektedir (Husfeldt, 2011).

Birçok ülkede, merkezi veya üst denetim organları ile okulların dış değerlendirilmesi sonuçlarına dayanarak standart düzenlemeler yapılmaktadır. Örneğin, Çin, Hong Kong ve Slovakya'da merkezi/üst yetkililer okul değerlendirmesinden sorumluyken; Güney Kore, Estonya ve Avusturya gibi ülkelerde, okulların dış değerlendirmesine ilişkin sorumluluklar, merkezi, bölgesel ya da yerel düzeyler arasında paylaşılmaktadır. Ayrıca okul değerlendirmesi uygulanmasından sorumlu bölgesel ve alt-bölgesel organlar bulunabilmektedir. Avrupa ülkelerinin birçoğunun eğitim sisteminde öz veya iç değerlendirmenin de zorunlu olduğu dikkat çekmektedir (Eurydice, 2015). Okul değerlendirmelerinin sonucunda uygulanan yaptırımlar da ülkelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Amerika (ABD), Hollanda, İsveç ve Slovakya gibi ülkelerde ulusal standartlara uymadığı tespit edilerek başarısız olarak nitelendirilen okulların kapatılması veya mali kesintiler gibi yaptırımlar söz konusuysen, Polonya ve Portekiz gibi ülkelerde bu tür yaptırımlar söz konusu değildir (Piezunka, 2019). Bu çalışmada, Türkiye ile belirli ölçütlere göre seçilen bazı ülkelerdeki okul gelişiminin değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılmaktadır.

Okul Değerlendirmenin Teorik Arka Planı

Eğitimde kalite kavramına bakış açısı, okul değerlendirmelerinde görev ve sorumlulukları belirleyici bir rol oynamaktadır. “Kalite, beklentilere uymaktır” (Harrington ve Harrington, 1994, s. 1). Bir okulun beklentileri karşıladığında en iyi şekilde çalıştığı, yani kaliteli eğitim hizmeti sağladığı söylenebilir. Bu beklentiler hükümet, okul yönetimi, veliler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından dikte edilebilmektedir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Bu bağlamda okul değerlendirmesi, bir bütün olarak okulun kalitesini gözlemlemeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde standartların sağlanması, eğitim kurumlarının çeşitli boyutlarda belli bir hedefi yakalamış olmalarını ifade etmektedir. Bu standartlar, uygulamaya rehberlik eden pratikleri karşılaştırmak için bir platform sağlayarak, üzerinde anlaşılan beklentileri, kuralları veya eylemleri ana hatlarıyla belirtmektedir (Michigan Department of Education [MDE],

2020). Bu yönüyle standart değerlendirmeleri, eğitim ve öğretim ve/veya okul yönetiminin tüm yönlerini içeren geniş çaptaki okul faaliyetleriyle ilgilidir. Okul değerlendirmesinin başlıca iki türü bulunmaktadır (Eurydice, 2015): (i) İlgili okulun personeli olmayan değerlendiriciler tarafından yürütülen dış değerlendirme ve (ii) Okulun öncelikle kendi personeli tarafından gerçekleştirilen iç değerlendirme. Bu çalışmada dış değerlendirme kavramı, merkezi/üst, bölgesel ya da yerel eğitim yetkili makamlarınca okulun faaliyetlerinin değerlendirilmesi anlamında kullanılmaktadır. Okulların iç değerlendirmesi ise doğrudan okula dâhil olan kişi ya da grup (okul yöneticisi ya da öğretim ve idari personel ve öğrenciler gibi) tarafından yapılan değerlendirme türüdür. Öz (iç) değerlendirme, okullarda meydana gelen her türlü değerlendirmeyi ifade etmekte; değerlendiricilerin kendi uyguladıkları görevlerle ilgili hükümlere varması anlamını da taşımaktadır (Eurydice, 2015).

Merkezi/üst düzey denetleme organları, çoğu ülkede okulların dış değerlendirmesinden sorumludur (Eurydice, 2015). Dış değerlendirmeler genellikle politika, mevzuat ve düzenlemeler ile eğitim performansına, yani yasal beklentilere odaklanmaktadır (Nevo, 2001). Okullar, hükümetler tarafından finanse edildiği sürece, dış izleme ve değerlendirme biçimlerinin tasarlanması ve okulların hesap verebilirlik kriterlerine uyması kaçınılmazdır (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Okul teftişleri şeklinde yapılan dış değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğu fikri genel anlamda kabul görmekteyken, uygulanma biçimi oldukça ağır eleştirilere maruz kalmaktadır (MacBeath, 2006; Nevo, 2001; Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Özellikle Avrupa ülkelerinde değerlendirilen faaliyetlerin kapsam ve türlerinde farklılıklar olsa da dış okul değerlendirmesi üç temel aşamadan oluşan oluşmaktadır (Eurydice, 2015): (i) Analiz, (ii) Ziyaret ve (iii) Raporlama. Bu taslak süreci uygulayan ülkelerde çeşitli değerlendirme araçları ve bilgi kaynakları, ilgili okul paydaşlarıyla diyalogu artırarak, şeffaf ve veriye dayalı sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak, Day ve Leitch (2001), bir dizi politika kararının dayattığı hesap verebilirlik kapsamındaki denetim uygulamalarının, öğretmenlerin duygusal tutarlılığına meydan okuduğunu ve stres ortamı yarattığını öne sürmüşlerdir. Bu sürece ek olarak, bir yandan okul tabanlı yönetim ve okul özerkliği yaklaşımlarının da artmasıyla birçok ülkede daha katılımcı süreçleri içeren öz değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir (Eurydice, 2015).

2000'li yılların başında, İngiltere, Almanya ve Finlandiya gibi birçok ülkede öz değerlendirme süreçleri olağan hale gelmiştir (Robinson ve Cousins, 2004). Öz değerlendirmelerin varlığı ve 'biçimlendirici' etkisi memnuniyetle karşılanırsa da bu değerlendirmelerin niteliği birçok araştırmacı tarafından sorgulanmaya devam etmektedir (Hopkins vd., 2016; Van Petegem vd., 2005). Bu değerlendirme türü, genellikle okulun önemli olduğuna inandığı konular ve beklentileri kapsamaktadır (Nevo, 2001).

Okul gelişimi ve öğrenci öğrenimi ile ilgili olan öz değerlendirme kendi başına bir amaç değildir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Dış değerlendirmelerin, öz değerlendirmeye katkıda bulunması ve okul iyileştirmeye yönelik uygulamalara destek olması gerekmektedir (Hopkins vd., 2016). Çünkü teftiş ve öz değerlendirme yoluyla dış değerlendirmenin bir parçası olan denetimler, okul performansını pasif bir şekilde izlemekte, bu performansın standartlarını önemli düzeyde şekillendirmektedir (Power, 1994). Bu nedenle, her iki değerlendirme de iyileştirmeyi sağlamak açısından potansiyel güçlü araçlardır.

Eğitimde kalite güvencesini sağlama açısından okulların iç ve dış değerlendirmesi arasında tamamlayıcı ve bütünleşmiş bir ilişki kurulması tavsiye edilmektedir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007; Whitby, 2010). Birçok Avrupa ve OECD ülkesindeki eğitim sistemleri, okul gelişim süreçlerini teşvik etmek için dış ve iç okul değerlendirmelerinin birlikte işe koşulmasına vurgu yapmaktadırlar (Eurydice, 2015; OECD, 2013). Tüm eğitim sisteminin izlenmesi ya da öğretmenlerin değerlendirilmesi gibi diğer yaklaşımların bir arada kullanıldığı yöntemlerle de okullar değerlendirilebilmektedir. Okul değerlendirme ve geliştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için, eğitimin tüm iç ve dış paydaşlarının sürece aktif katılımının sağlanması gerekmektedir (Davies ve Rudd, 2001; MacBeath, 2006). Bu yaklaşımla, eğitimde kalitenin sağlanmasından okulun tüm paydaşları sorumludur denilebilir (Hendriks, Doolaard ve Bosker, 2002). Bu sorumlulukların varlığı, hükümetleri, teftiştten sorumlu kurulları ve okulları, iç ve dış değerlendirmelerin birbiriyle eşleştirilebileceği bir yol aramaya yöneltmektedir. Ancak okullardan beklentiler çoğunlukla birbirini tamamlayıcı olmalarına rağmen çelişkili de olabilmektedir.

Öz değerlendirme ile teftiş yoluyla dış değerlendirme arasındaki çelişki, istenmeyen yan etkilere neden olabilmektedir. Örneğin, dış değerlendirmelerin yalnızca müfettişler için yazıldığı ve artık eğitimi geliştirme amacına hizmet etmediği (Ploveright, 2007) ve bu dengesizliğin, özellikle öğretmenler arasında dış değerlendirme süreç ve stratejileri hakkında olumsuz algılara neden olduğu ifade edilmektedir. Okul teftiş raporları 'özetleyici' bir rapor olarak nitelendirilse de okullar için değerli geri bildirimleri de içerebilmektedir. Öte yandan, teftiş raporunun kısmen okulların öz değerlendirmesine dayalı olması, dış değerlendirme raporunun subjektif hazırlanma ihtimalini de doğurmaktadır (Vanhoof ve Van Petegem, 2007). Bu nedenle, okul gelişimini ve hesap verebilirliği aynı anda sağlamayı amaçlayan dış değerlendirmeyi başarılı bir şekilde uygulamak oldukça zordur. Özetle, öz değerlendirme, dünyada ekonomik açıdan gelişmiş ülkeler için bir önceliktir (MacBeath, 2006). Örneğin, Finlandiya ve Hong Kong'da, hükümet tarafından okul kültürüne gömülü, tekrarlanan ve devamlı bir süreç olarak görülmekte, bir okulun tüm faaliyetlerinde iyileştirmeyi

sağlama konusunda etkili bir araç olarak nitelendirilmektedir. Birçok ülkenin bakış açısıyla, eğitimin kalitesinin birincil sorumluluğu okula aittir ve okullardan kendi eğitim kalitelerini değerlendirmeleri ve iyileştirmeleri için kendi planlarını oluşturmaları istenmektedir.

Değerlendirmenin Okul Gelişimine Etkisi

Okul gelişimi kavramı genellikle iki anlamda kullanılmaktadır: (i) Okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme çabası ve (ii) okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme ve öğrenci çıktılarını artıran değişiklik stratejisi (Hopkins vd., 2016). Okul gelişimi temelde öğrenmeyle ilgili olduğu için, büyük ölçüde örgütsel öğrenme ile bağlantılıdır. Bu nedenle, okul paydaşlarının içsel motivasyonlarının sağlanması, örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Lens ve Depreeuw, 1998). İç değerlendirme, okul gelişimini kolaylaştıran gelişimsel bir süreç olarak tanımlanmaktayken; dış değerlendirme, okulun etkinliğini değerlendirmeye yardımcı olan yargılayıcı ve kontrol edici bir süreç olarak görülmektedir (Yeung, 2012).

Okul dışından uygulanan baskı altında bir öz değerlendirme yapılması oldukça zordur. Bu durumda, öz değerlendirme sonuçları, okulun işleyişinden çok uzak olabilmekte ve hem hesap verebilirlik hem de okul geliştirme amaçları için kullanılamaz nitelikte olabilmektedir (Davies ve Rudd, 2001). Okulların öz değerlendirmeyi okul gelişimiyle bağlantılı bir görev olarak algılaması çok önemlidir (Hargreaves, 1994). Bu nedenle, dış ve iç değerlendirmeyi birbirine entegre etmeye çalışırken, değerlendirmenin işlevinin ne olduğu konusunda dikkatli düşünülmelidir. Örneğin, Güney Kore ve İngiltere’de dış değerlendirmeler, okulların performans kusurlarını belirlemek için kullanılmasının yanı sıra aynı zamanda iyi performans gösterip iyi sonuçlar elde eden okulları görünür kılma amacı taşımaktadır. İyi uygulamaların belirlenip görünür olmaları için dış değerlendirme bir araçtır. Hangi koşullarda neyin işe yaradığına ilişkin kanıtların toplanıp paylaşılması hem okul hem de sistem düzeyinde olumlu geri bildirimlere imkân sağlamaktadır. Ayrıca, dış değerlendirmenin rolünü ve işleyişini geliştirmek açısından sağlıklı bir yol sunmaktadır (Eurydice, 2015). Denetim, aynı zamanda öğretmenin mesleki gelişimini vurgulayan (Ovando ve Ramirez, 2007) ve okulun performans sorunlarını ele alan (Sinnema, Le Fevre, Robinson ve Pope, 2013) biçimlendirici bir süreçtir.

Eğitimde kalite güvencesi bağlamında değerlendirme, karmaşık süreçler hakkında bilgiler vermektedir. Etkili değerlendirme, bulguların analizi, sunumu ve tartışılması süreçlerini içermelidir ve bu süreçler veriye dayalı olarak yönetilmelidir (Nevo, 2001). Öz değerlendirmede, sürece vurgu yapılmalıdır (Watling ve Arlow, 2002). Di-

ğer bir yandan, okulların kendileri için gerçekçi öz değerlendirme strateji, yöntem ve kriterleri tasarlamak için örgütsel etkililiğe ve öz değerlendirme kapasitesine ne ölçüde sahip olduklarının belirsiz olduğu söylenebilir.

Devlet otoritesinin, okulları öz değerlendirme yapmaya mecbur bıraktığı ya da teşvik ettiği göz önüne alındığında, öz değerlendirme için seçilen temaların okullar tarafından uygun görülmesi çok önemlidir. Öz değerlendirme yapılması için gereken iletişim ancak bu sürece katılanların konuyu gerçekten önemli bulmalarıyla başlatılabilmektedir (Scheerens, 2004). Böylece okulun paydaşları bireysel olarak sürece dâhil olabilmekte ve ilgili uzmanlığa sahip olması gerektiğini düşünmektedir (Hoy ve Miskel, 2001). Öğretmenleri ve okul yöneticilerini okul gelişimini kolaylaştıracak eleştirel bir tutum benimsemeye teşvik etmek için onlara eşit paydaşlar olarak yaklaşılmalıdır (MacBeath, 2006). Glattehorn'a (2008) göre, öğretmenlerin değerlendirilmesi politik bir iştir. Bu nedenle, hesap verebilirlik ve iyileştirme amacıyla, bireysel ve örgütsel düzeyde ele alınabilir. Hesap verebilirlik için eğitim kaynaklarının yönetiminin kontrolü ve iyi uygulayıcıların ödüllendirilmesi; iyileştirme için mesleki gelişim programları aracılığıyla eğitim sürecinin geliştirilmesi söz konusudur.

Bu çalışmada, Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'da uygulanmakta olan okul gelişimine yönelik yürütülen değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'da okul gelişimi değerlendirmesinin amacı nedir?
2. Belirlenen ülkeler hangi değerlendirme türü/türlerini tercih etmektedir?
3. Belirlenen ülkeler değerlendirme için hangi veri toplama yöntemlerini kullanmaktadırlar?
4. Belirlenen ülkelerde değerlendirme ekibi kim/lerden oluşmaktadır?
5. Belirlenen ülkeler değerlendirme sonuçlarının birey ve kurumlara ne tür etkilerde bulunmaktadır?

Yöntem

Bu başlık altında, araştırma deseni, örneklem seçimi, veri toplama ve analizi ile araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Araştırmada farklı ülkelerin okul değerlendirmede takip ettikleri yaklaşımların ve yöntemlerin karşılaştırılması amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden biri

olan durum analizi deseni benimsenmiştir. Durum analizi deseninde mevcut durumdaki uygulamaların derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla belirlenmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede, mevcut incelemenin amacı, okul gelişiminin değerlendirilmesi konusyla ilgilenen politika yapıcılar, karar vericiler ve araştırmacılar için durumun farklı ülkelerdeki uygulamalarını örneklendirmektir. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini OECD ülkeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise önceden belirlenmiş kriterlere dayalı olarak seçilen altı ülkeyi kapsamaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş, bazı önem kriterlerini karşılayan durumları gözden geçirmeyi ve incelemeyi amaçlamaktadır (Patton, 2002). Bu çalışmada örneklem belirlenirken 4 ölçüte göre seçim yapılmıştır. Buna göre örnekleme yer alacak ülkelerin (1) 2015 ve 2018 PISA sınavında fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarının en az birinde OECD ülkeleri ortalaması veya üzerinde bir performans göstermiş olması; (2) Ülkede kişi başına düşen reel Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın (GSYİH) dünya sıralamasında ilk otuzda yer alması; (3) Türkiye ile benzer nüfus yoğunluğuna sahip olması ve (4) Okul gelişimi değerlendirmesine yönelik politika belgeleri veya ilgili dokümanlarının erişilebilir olması ölçütlerine göre seçimi gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu kriterler belirlenirken, öncelikle birçok ülkenin PISA sonuçlarına göre eğitim reformlarını şekillendirme ve okul değerlendirme uygulamalarını güncelleme eğilimleri ile ilgili literatür dikkate alınmıştır (Eurydice, 2015; OECD, 2019a; Piezunka, 2019). Ayrıca eğitimde kalite güvence sistemlerinin ekonomik büyüme ile ilişkili olduğu ve eğitim düzeyi yükseldikçe ülkelerin millî gelir miktarının belli bir oranda arttığına yönelik çalışmalar incelenmiştir (BM, 2014; Castelló-Climent ve Hidalgo-Cabrillana, 2012; Eurydice, 2015). Buna ek olarak, ülkeler belirlenirken, eğitimin demografik davranışla olan güçlü ilişkisi (OECD, 2019b; Psacharopoulos, 2006) dikkate alınarak Türkiye ile benzer nüfus yoğunluğuna sahip olanlar önceliklendirilmiştir. Son olarak, ilgili politika belgeleri ve dokümanlara güvenilir kaynaklardan erişim sağlanması önemsenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda, Türkiye'deki uygulamalarla Birleşik Krallık (İngiltere), Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'daki uygulamaların karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın etik kurul onayı Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 04.03.2021 tarihli ve E-34183927-000-00000589573 sayılı yazısı ile alınmıştır. Verinin toplanması amacıyla belirlenen ülkelerin eğitim bakanlıklarının say-

falarına girilerek okul gelişimine yönelik değerlendirmenin nasıl yapıldığına yönelik ilgili dokümanlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Eurydice ve National Center on Education and the Economy gibi kurumların da raporları, bakanlık sayfalarından elde edilen dokümanlar ile karşılaştırılarak verinin kontrolü sağlanmıştır. Alan yazın taraması yoluyla ulaşılan dokümanlar, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemine göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen tema ve kodlara göre özetlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizine rehberlik edecek tema ve kod listesi alanyazın taraması ışığında hazırlanmıştır. Hazırlanan liste, analiz öncesinde uzman görüşüne sunulmuş ve uzman dönütlerine göre gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Verinin analizinde kullanılan tema ve kodlar Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1

Veri Analizine Rehberlik Eden Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	Referanslar
Değerlendirmenin Amacı	Okul performansını belirleme	(OECD, 2013; Power, 1994; Sinema vd., 2013)
	Politika/mevzuata uygunluk	(Nevo, 2001)
	Liderlik ve yönetimin etkililiğini belirleme	(Gaertner, Wurster ve Pant, 2014; OECD, 2013; OFSTED, 2019; Yeung, 2012)
	Örgütsel öğrenme	(Robinson ve Cousins, 2004)
	Öğretim programı/Müfredat	(Quality Assurance Division, 2002; Yeung, 2012)
	Mesleki gelişim	(Govender, Grobler ve Mestry, 2016; OECD, 2013)
	Öğretim sürecinin niteliği	(OFSTED, 2019)
Değerlendirme Türü	Akademik performansı belirleme	(Eurydice, 2020; Kim vd., 2010; OECD, 2013; OFSTED, 2019)
	Dış değerlendirme	(Eurydice, 2015)
	İç değerlendirme	(Husfeldt, 2011)
	Her ikisi de	(Altrichter ve Kemethofer, 2015; Plowright, 2007)

Veri Toplama Yöntemi	Görüşme	(Eurydice, 2020)
	Merkezi sınav	(Rauhvargers, 2014; Scott, 2008)
	Anket uygulaması	(OECD, 2015)
	Gözlem	(Eurydice, 2020; OFSTED, 2019)
	Performans raporu/belgesi	(Piezunka, 2019)
	Boylamsal araştırma	(CALPADS, 2020; NCEE, 2020b)
	Portfolyo	(Eurydice, 2015)
Değerlendirme Ekibi	Merkezi/üst denetleme organları	(Eurydice, 2015)
	Özerk bir denetleme kuruluşu	(Mattei, 2009; NCEE, 2020)
	Yerel yönetim/mahalli idare	(Eurydice, 2015; Kim vd., 2010)
	Akademi	(Eurydice, 2015)
	Aileler (tüketici olarak)	(Mattei, 2009)
	Sivil toplum (tüketici olarak)	(Mattei, 2009)
Değerlendirme Sonuçlarının Etkisi	Okul personeli tarafından	(Eurydice, 2015; Plowright, 2007)
	Ödül	(Eurydice, 2015; GEM, 2017)
	Ceza/Yaptırım	(Eurydice, 2015; Piezunka, 2019)
	Destek	(OFSTED, 2019; Plowright, 2007)
	Geri bildirim	(Eurydice, 2015; Plowright, 2007)

Bulgular

Bu başlıkta, Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'daki okul değerlendirme yaklaşımları; okul değerlendirmenin amacı, türü, veri toplama yöntemi, değerlendirme ekibi ve sonuçların etkisi açısından ele alınmaktadır.

Değerlendirmenin Amacı

Eğitim sürecinin kimin, hangi menfaatine katkı sağlaması gerektiği okul değerlendirmelerinin amacında belirleyici bir rol oynamaktadır (Yeung, 2012). Okulların değerlendirilmesi, bir toplumun çeşitli amaçlarına hizmet eden hesap verebilirlik ilkesi ile ilgilidir (Hill, 1986). Bu açıdan, hesap verebilirliği sağlamak için farklı toplumlarda çeşitli yaklaşımlar veya modeller söz konusudur (Darling-Hammond, 1995; O'Day, 2002).

Türkiye'deki okulların dış değerlendirmelerinin amacı, eğitim ve öğretim etkinlikleri ile yönetim çalışmalarının, yasal metinler çerçevesinde uygunluk ve verimlilik açısından durumunun saptanması, eğitim hedef ve amaçlarına ulaşma düzeyinin tespit edilmesi olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). 2014 yılın-

da yayınlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi kapsamında eğitim yönetimi, öğrenme-öğretim süreçleri ve destek hizmetler (sağlık, güvenlik, beslenme vb.) olmak üzere üç temel standart alana ve dokuz temel standartta yer verilmektedir (MEB, 2015). Okulların öz değerlendirme çalışmaları için, okullarda, eğitim-öğretimin nitelik ve kalitesini, öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, okulun kurumsal performansını değerlendirmek amacıyla yıllık okul gelişim planları hazırlanarak takip edilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2014).

İngiltere’de okullar değerlendirilirken, Eğitim Standartları Ofisi’nin (Office for Standards in Education [OFSTED]) Eğitim Denetleme Çerçevesi kullanılmaktadır. Müfettişler, eğitimin kalitesi, davranış ve tutumlar, kişisel gelişim ve liderlik ve yönetimin kalitesi olmak üzere dört temel kategoriye dayalı olarak bir okulun etkililiği üzerinde karar vermektedirler (OFSTED, 2019). Ayrıca değerlendirmelerde; öğrencilerin okulda manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimleri, okul tarafından verilen eğitimin okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarını hangi düzeyde karşıladığı ve özellikle dezavantajlı öğrencilerle özel eğitim ihtiyacı olanların aldığı eğitim hizmetinin niteliğini göz önünde bulundurmaktadırlar. OFSTED tarafından gerçekleştirilen teftişlere ait raporlar detaylı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslektaş dayanışması, yardımcı personelin gelişimi, personel-öğrenci ilişkileri, iletişim ve işbirliği, öğrenci başarısı, öğrencilerin iyi olma hali, adanmışlık ve bağlılık, dış paydaşların (yerel yöneticiler, veliler vb.) katılımı, liderlik, okul güvenliği, örgütsel güven, paylaşılan vizyon, finansal yönetim, teknoloji kullanımı, müfredat geliştirme ve veriye dayalı karar verme gibi değerlendirme kriterlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (OFSTED, 2020). OFSTED, öz değerlendirmenin, okulların gelişim ve iyileşme döngüsünün bir parçası olarak yapılmasını önermektedir (Eurydice, 2015): Ancak ön-görülen herhangi bir yöntem, frekans ya da çerçeve bulunmamaktadır. Öz değerlendirme, okullarda, planlama, geliştirme ve iyileştirme için bir temel sağlamaktadır. Dış değerlendirme ise okulun öz değerlendirmesine katkıda bulunmaktadır.

Japonya’da okul değerlendirmesi, Okul Eğitim Yasasına dayalı olarak 2007 yılında oluşturulan ulusal okul değerlendirme çerçevesine göre her okul tarafından yürütülmektedir. Bu çerçevedeki okul değerlendirme uygulamaları, okul yönetimini geliştirme ve öğretmenlerin çocuklarla yeterli zaman geçirmelerini sağlama, veliler, toplumsal paydaşlar ve okullar arasındaki güveni güçlendirme, okul ortamını iyileştirme ve eğitim standartlarını yükseltmenin anahtarı olarak görülmektedir (Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı [MEXT]), 2020). Ayrıca öğrenciler için Japonca, fen bilimleri ve matematik alanlarında bir dizi sınavı kapsayan Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi uygulaması bulunmaktadır. Okullar, eğitim uygulama-

larını geliştirmek için bu sınavın sonuçlarını kullanmaktadırlar (OECD, 2015). Ulusal eğitim müfredatı için standartlar, resmî olarak yayınlanan ve yasal bağlayıcılığı olan Müfredat Programında (Course of Study) belirtilmektedir (Sato, 2016). Japonya’da eğitim politikalarına yönelik beş yıllık hedefler ve ölçülmek istenen alanlar şu şekilde ifade edilmektedir: (i) Sağlam akademik becerileri teşvik etme (ii) İnsani yönden zenginliği/refahı teşvik etme (iii) Sağlıklı bir bedene sahip olmayı teşvik etme (iv) Sorunları tespit etme ve çözüme yeteneğinin kazanılması (MEXT, 2018). Bu hedefler doğrultusunda, okullar her yıl öz değerlendirme yapmaktadırlar. Veliler ve diğer dış paydaşlar daha sonra bu öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeler yapabilmektedirler (OECD, 2015).

Almanya’da okulların dış değerlendirmesi, yasal denetim, personel denetimi ve akademik denetim olarak üç temel alanda gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2020). Akademik denetim, okullar tarafından yürütülen eğitim ve öğretim çalışmalarını destekleme ve geliştirme amacı taşımaktadır. Müfredat, yasal hükümlere uygunluk ve eğitim-öğretimde kullanılan yöntemlerin niteliğinin tespiti yapılmaktadır. Yasal denetim, okul binalarının inşası ve bakımı gibi harici okul işlerinin yönetiminin yasallığının izlenmesini içermektedir. Personel denetimi ise öğretim personelinin periyodik aralıklarla değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, öğretmenin mesleki gelişimi, öğretme becerisi ve okul sisteminin verimliliği değerlendirilmektedir. Söz konusu süreçlerde derslerin zamanında başlayıp başlamadığı ve çocuklara takdirle davranılıp davranılmadığı gibi göstergelere de yer verilmektedir (Piezunka, 2019). 2006 yılında okul standartlarının düzeyini ölçmek için ulusal sınavlar/testler uygulanmaya başlanmıştır. Ulusal bir değerlendirme olan VERA testleri, ilkökul ve ortaokulda uygulanmaktadır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2020a). Ayrıca, okulların kendileri tarafından geliştirilen hedefler ve bir öz değerlendirme süreciyle, eyalet düzeyindeki kalite çerçeveleriyle uyumlu kendi okul geliştirme planlarını oluşturmaları istenmektedir (NCEE, 2020a).

İtalya’da 2013 yılında pilot olarak uygulanan Ulusal Değerlendirme Sistemi (NES), 2015 yılında tüm ülkeye uygulanmıştır: NES’in odağı, eğitim-öğretim sisteminin etkinliği ve etkililiğinin yanı sıra eğitim fırsatlarının kalitesidir. Bu odak kapsamında belirlenen dört alanda iyi okul tanımlanmaktadır: (i) Eğitim ve öğretim sonuçları (ii) Eğitim uygulamaları (iii) Örgütsel çevre (liderlik, takım çalışması, ortaklıklar ve iç değerlendirme) ve (iv) Okulun faaliyet gösterdiği sosyal ve çevresel bağlam (Eurydice, 2015). Bu faktörlerden elde edilen değerlendirme sonuçları, okulun iç süreçleri ve kaynakları ışığında yorumlanmaktadır. Okulların öz değerlendirme uygulamalarına ilişkin üç alan; eğitim, yönetim ve çevre olarak belirlenmiştir (Eurydice, 2015). Her okulun öz değerlendirme sonuçları, eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerini

geliştirmek için kullanılmaktadır. Ayrıca, hazırlanan iç değerlendirme raporu, dış değerlendirme sürecinin bir parçası olarak NES'e bağlanmaktadır (Eurydice, 2015).

Fransa'da okulların dış denetimi için içerik ve süreçleri tanımlayan standart bir protokol bulunmamakla birlikte genellikle okul personelinin bireysel gelişimine odaklanılmaktadır (Eurydice, 2015). Dış denetim uygulamalarında yerel ve bölgesel denetimleri yönlendirmek için eğitimsel ve bağlamsal değişkenlerden oluşan bir dizi gösterge belirlenmiştir. Söz konusu dış değerlendirmelerin amacı, öğretimin ulusal programla ve yerel politikayla uyumunu kapsayan düzenleyici ihtiyaçların belirlenmesidir. Okulun performansı, ulusal sınav ve öğretmenler tarafından yürütülen öğrenci değerlendirme sonuçları, eğitimin kalitesi, yönetsel konular ve yerel ortaklıklar bu denetimlerin kapsamında ele alınmaktadır (Eurydice, 2015). Fransa'da ilköğretim kademeleri için merkezi olarak sağlanan bir öz değerlendirme aracının (APAE) desteği ile okullardan kendi güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmeleri beklenmektedir (Eurydice, 2015). Bu durum ortaöğretim kademesi için daha sonra uygulamaya konulmuştur. Ancak okullarının iç değerlendirmesine ilişkin herhangi bir çerçeve ya da şablon söz konusu değildir.

Değerlendirme Türü

Ülkelerin eğitim sistemlerinde okul değerlendirme türlerine ilişkin farklılıklar söz konusudur; ancak değerlendirme uygulamalarında başlıca iki türden söz edilebilir: Dış değerlendirme genellikle politika, mevzuat, düzenlemeler ve eğitim performansına odaklanmaktayken, iç değerlendirme sürecinin okulun önemli olduğuna inandığı konular ve beklentilerden oluştuğu ifade edilebilir.

Türkiye'de denetim etkinlikleri ile okulların dış değerlendirmesi oldukça yaygın yürütülen bir uygulamadır (MEB, 2019). İç değerlendirme süreçleri, her okulun ilgili paydaşlarla kurdukları ekipler düzeyinde yürütülmektedir. İngiltere'de ise iç değerlendirme, okulların gelişim süreçlerinin bir parçası olarak görülmektedir (Eurydice, 2015). Dış değerlendirmelerin, okulun öz değerlendirmesine katkıda bulunmasıyla entegre bir süreç yürütülmektedir. Japonya, Almanya ve İtalya'da dış değerlendirme uygulamaları daha ön planda gibi görünse de dış paydaşlar, yapılan öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeleri yürütmektedirler (Eurydice, 2015; OECD, 2015). Aslında bu üç ülkede de entegre bir değerlendirme süreci söz konusudur. Fransa okullarında (ilköğretim hariç) iç değerlendirme zorunluluğu bulunmamaktadır (Eurydice, 2015). Fransa'da merkezi olarak sağlanan bir öz değerlendirme aracının desteği ile okullardan kendi güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmeleri gerekmektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Ülkelerin değerlendirme süreci için veri toplama yöntemleri farklılıklar gösterebilmektedir (Eurydice, 2015; OFSTED, 2019; Piezunka, 2019). Türkiye’de dış değerlendirmeye ilişkin veriler, genel denetim, konu odaklı denetim, inceleme, soruşturma gibi durumlarda ilgili evrakların incelenmesinin yanı sıra çevre ve paydaşlar ile iletişim kurma, hizmet alanlarla görüşmeler yapma ve anket uygulama yöntemleri ile toplanmaktadır. İç değerlendirmeye ilişkin veriler, okullar tarafından hazırlanan Kurumsal Gelişim Planına işlenmektedir (MEB, 2019). İngiltere’de ise OFSTED tarafından, test/sınav sonuçlarının zayıf olduğu veya başarı grafiğinin birkaç yıl boyunca düştüğü durumlarda dış değerlendirme yapılmaktadır (Hopkins vd., 2016). Ayrıca velilerle yapılan görüşmeler ve OFSTED’in çevrim içi anketine verdikleri yanıtlar dikkate alınmaktadır. Öğrenciler hakkındaki bilgilerin bir kısmı, öğrenci gözlemleri ve sınıf ziyaretleri ile elde edilmektedir (OFSTED, 2020). İngiltere’de öz değerlendirmenin, öngörülen herhangi bir yöntem, frekans ya da çerçevesi bulunmamaktadır. Okullar, müfettişlere, öz değerlendirmelerinin kısa bir yazılı özetini sunabilir, ancak bu zorunlu değildir ve yayınlanmamaktadır (Eurydice, 2015).

Japonya’da, Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi, altıncı ve dokuzuncu sınıflardaki öğrenciler için Japonca, fen ve matematik alanlarında bir dizi sınav sonucunda elde edilen ortalama puanlar okullar ve valiliklerle paylaşılmaktadır (NCEE, 2020c). Ayrıca, öğrenci performansı, öğrenme ortamları, öğrenci yaşam tarzları ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiye daha geniş bir bakış sağlamak için öğrenciler, veliler ve okullara yönelik anketler uygulanmaktadır (OECD, 2015). Veliler ve diğer dış paydaşlar okulların her yıl yaptıkları öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeler yapabilmektedirler (OECD, 2015). Almanya’da ise okulların dış değerlendirmesine ilişkin veriler, okul ziyaretleri ve ders gözlemleri yapılarak elde edilmektedir. Ayrıca ilgili başöğretmenin performans raporlarına, öğretmenlerle görüşmelere ve öğrencilerin çalışmalarının incelenmesi ve değerlendirilmesine dayanmaktadır (Piezunka, 2019). Almanca veya matematikte 3. ve 8. sınıflardaki tüm öğrencilere uygulanan VERA testleri, ortaokulda üç yılda bir ve ilkokulda beş yılda bir öğrencilerin ulusal değerlendirmeleri hakkında veri sağlamaktadır (NCEE, 2020a). Bununla birlikte dış değerlendirmeler, iç değerlendirme uygulamaları için veri niteliğindedir. Öğretmenler, öğrenciler ve ailelerden, anketlerle okula ilişkin görüşlerini belirtmeleri isteyebilmektedir (Eurydice, 2015).

İtalya’da dış değerlendirme için veri toplama sürecinde, öğrencilerin İtalyanca ve matematik bilgi ve becerilerini ölçen ulusal sınav sonuçları kullanılmaktadır (Eurydice, 2015). İç değerlendirmeye yönelik okullar, ailelerden, personelden ve öğrencilerden (lise kademesinde) anket yoluyla veri toplamaktadırlar (Eurydice, 2015).

Fransa’da ise dış değerlendirmede, ulusal sınav, okul bazında performans raporları ve öğretmenler tarafından yürütülen öğrenci değerlendirme sonuçlarını dikkate alınmaktadır. Bunların yanı sıra müfettişlerin çoğunlukla sınıf gözlemi ve personel görüşmeleri de yapılmaktadır. Bu sürece nadiren veliler de dâhil edilmektedir (Eurydice, 2015). Fransa’da iç değerlendirmeye ilişkin veriler, benzer şekilde akademik ve ulusal veri tabanlarından elde edilen sonuçlar ve performans göstergelerinden elde edilmekte, durumsal olarak ilgili paydaşlarla görüşmeler yapılabilmektedir (Eurydice, 2015).

Değerlendirme Ekibi

Okul değerlendirmelerinin kimler tarafından yapıldığı ülkelere göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Darling-Hammond, 1995; O’Day, 2002). Birçok ülkede dış değerlendirme uygulamaları, merkezi/üst düzey denetleme organları tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2015). Benzer şekilde Türkiye’de okulların dış değerlendirmesi Millî Eğitim Bakanlığının Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı Bakanlık Maarif Müfettişleri tarafından yapılmaktadır (MEB, 2017). Ayrıca, okulların gelişim süreci, her yıl il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince izlenmekte ve raporlanmaktadır (MEB, 2019). İngiltere’de ise okulların dış değerlendirmesi, Birleşik Krallık hükümetinin bakanlık dışı ve özerk bir departmanı olan OFSTED tarafından gerçekleştirilmektedir (OFSTED, 2021). Ayrıca, yerel yetkili makamların, sorumlu oldukları okullardaki yüksek standartları teşvik etme görevleri vardır ve bu teşvik süreçleri OFSTED tarafından takip edilmektedir. İngiltere’de okulların öz değerlendirme sürecine okul yöneticileri, öğretmenler, diğer personel, öğrenciler ve aileler katılabilmektedirler (Eurydice, 2015).

Japonya’da okulların dış değerlendirmesi, belediyeler ve il eğitim müfettişleri kurulu tarafından yapılmaktadır (NCEE, 2020c). Veliler ve diğer dış paydaşlar, her yıl okul personeli tarafından yapılan öz değerlendirmelerin sonuçlarını kullanarak dış değerlendirmeler yapabilmektedirler (OECD, 2015). Almanya’da ise tüm eyaletlerde okulların dış değerlendirmelerini yürütmekten sorumlu okul müfettişleri bulunmaktadır (NCEE, 2020a). İç değerlendirme, okul yöneticisi ve/veya öğretim personelinden oluşan bir kurul tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2015). İtalya’da ise dış değerlendirme süreci, malî özerkliğe sahip bir kamu araştırma kurumu olan ancak Eğitim, Üniversite ve Araştırma Bakanlığı’nın denetimindeki Ulusal Eğitim ve Öğretim Sistemini Değerlendirme Enstitüsü’nde (INVALSI) görev yapan denetleme ekipleri tarafından yürütülmektedir. Bu ekipler, akademik profile sahip olan değerlendiricileri de içermektedir (Eurydice, 2015). İtalya’da okulların iç değerlendirme süreci öğretmenler, yardımcı personel ve velilerin katılımıyla gerçekleşmektedir (Eurydice, 2015). Fransa’da ise okulların dış değerlendirmesinden merkezi yetkililer sorumludur. Ancak denetim uygulaması, yerel ya da bölgesel idari alanlar içerisinde faaliyet gösteren

müfettişlere devredilmiştir. İç değerlendirme ise okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilir (Eurydice, 2015). Velilerin dış değerlendirme sürecine katılmaları ile ilgili herhangi bir hüküm olmamakla birlikte (Eurydice, 2015), bazı okullarda veliler bu sürece dâhil olabilmektedirler (OECD, 2015).

Değerlendirme Sonuçlarının Etkisi

Okul değerlendirmelerinin sonucunda uygulanan yaptırımlar, ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir (Eurydice, 2015; Gaertner vd., 2014; Global Education Monitoring Report [GEM], 2017; OFSTED, 2019; Piezunka, 2019; Plowright, 2007). Türkiye’de kanıtlara dayalı olarak yürütülen dış değerlendirme sonuçları, rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletilmektedir (MEB, 2017). Müfettişler, okul performansını artıracak çözümler üretmek için okul yönetimini ve öğretim personelini desteklemekte (Eurydice, 2015) ve böylece teftişin katma değeri artırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2019). Disiplin dışı bir fiil veya hâlin oluştuğu ortaya konmuşsa, kanunilik ve ölçülülük ilkelerine uygun olarak disiplin cezası yaptırımı belirlenmektedir (MEB, 2019). Türkiye’de iç değerlendirme sonucunda başarılı olduğu tespit edilen okul ve gelişim ekiplerine ödül verilebilmektedir (Eurydice, 2015).

İngiltere’de ulusal standartlara uymadığı tespit edilerek başarısız olarak nitelendirilen okulların kapatılması veya mali kesintiler gibi yaptırımlar söz konusudur (Piezunka, 2019). Ayrıca, düşük performanslı okulları daha güçlü olanlarla eşleştirme yoluyla destek sağlanabilmektedir (Eurydice, 2015). İngiltere’de dış değerlendirmeler, aynı zamanda iyi performans gösteren okulları görünür kılma amacı taşımakla birlikte (Eurydice, 2015), herhangi bir ödül mekanizmasından bahsedilmemektedir. Dış değerlendirmeden kaynaklanan tüm raporlar, iç değerlendirme belgelerini beslemektedir (Eurydice, 2015).

Japonya’da, Ulusal Akademik Yetenek Değerlendirmesi bir hesap verebilirlik sınavı olarak kullanılmamaktadır. Alınan ortalama puanlar okullar ve yerel yönetimler ile paylaşılmakta, böylece daha düşük performans gösteren okullar açısından dikkat edilmesi gereken politika alanları belirlenmekte ve okullara geri bildirim sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek performans gösteren okullardaki yönetici ve öğretmenler, ildeki okullar arasında dolaşıma katılarak mentorluk yapmakta, böylece düşük performanslı okulları desteklemektedirler (NCEE, 2020c). Dış ve iç değerlendirmeler sonucunda düşük performans gösterdiği tespit edilen öğretmenler, hizmet içi eğitime alınmaktadır (OECD, 2015). İncelenen dokümanlarda, Japonya’da ödül ve ceza/yaptırım ile ilgili herhangi bir mekanizmaya rastlanmamıştır.

Almanya’da kalite güvence standartlarının sağlanması için okul denetleme otoritesinin danışmanlık işlevlerinin güçlendirilmesi, okul gelişim sürecinin desteklenmesi

ve okullar arası işbirliğinin teşvik edilmesi konusunda stratejiler geliştirilmiştir (Eurydice, 2020). Düşük performans sergileyen ve teftişler sonucunda güçlük çektiği tespit edilen okullara, iyileştirme planlarının geliştirilmesinde denetim personeli ve diğer bakanlık uzmanları tarafından yardım sunulmaktadır (NCEE, 2020a). Sınav puanları sonuçları okul tarafından yayınlanmamaktadır. Ancak sonuçlar hakkında öğretimi yönlendirmeleri için öğretmenlere geri bildirim sağlanmaktadır. Almanya’da düşük performans gösteren okulları kapatma veya personeli değiştirme gibi yaptırımlar nadir olarak uygulanmaktadır (NCEE, 2020a).

İtalya’da öğrencilerin ulusal sınav sonuçları bir rapor haline getirilerek kamuya açıklanmakta ve bu yolla okullara geri bildirim sağlanmaktadır (Eurydice, 2015). Değerlendiricilerin önerileriyle ya da okulların kendileri tarafından alınan kararlar, destek tedbirleri kapsamında okul personeline ek eğitimler verilebilmektedir (Eurydice, 2015). Okulların dış değerlendirme sonuçlarına dayanarak kendi iyileştirme planlarını yeniden güncellemeleri gerekmektedir (Eurydice, 2015). Değerlendirme sonuçlarının yayınlanması ve yaygınlaştırılması için “sosyal raporlama aşaması” yürütülmektedir. Bu aşamanın amacı, kamuda şeffaflık ve veri paylaşımının sağlanması ve böylece okul hizmetlerinin geliştirilmesidir (Eurydice, 2015). Japonya gibi İtalya’da da ödül ve ceza/yaptırım ile ilgili herhangi bir mekanizmaya rastlanmamıştır.

Fransa’da ise İngiltere ile benzer şekilde, okul değerlendirmeleri, iyi performans gösteren okulları görünür kılma amacı taşımaktadır (Eurydice, 2015). Bu durum, okul ve sistem düzeyinde olumlu geri bildirimlere olanak sağlamaktadır. Ayrıca denetim ekibi tarafından, okulun yönetim ekibine gözlemler sonucunda da geri bildirim verilmektedir (Eurydice, 2015). Değerlendiricilerin önerileri ya da okulların ihtiyaçları doğrultusunda destek amacıyla okul personeline ek eğitimler ve ek mali kaynaklar sağlanabilmektedir (Eurydice, 2015). Değerlendirme sonucuna göre yüksek performans gösterdiği tespit edilen okul yöneticileri, daha karmaşık okullarda görevlendirilerek, daha yüksek maaş alma imkânına sahip olabilmektedirler. Okulların değerlendirme sonuçları doğrultusunda bölge yetkilileri, yaptırım uygulayabilmektedirler (Eurydice, 2015). Öz değerlendirme sonuçları okul yöneticileri ve öğretmenlerin tarafından değerlendirilerek, bölgesel eğitim danışmanı desteğine başvurulabilmektedir (Eurydice, 2015).

Tablo 2*Ülkelerin Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*

Temalar	Kodlar	Ülkeler					
		TR	ING	JP	ALM	ITA	FR
Değerlendirmenin amacı	Okul performansını belirleme	+	+	+	+	+	+
	Politika/mevzuata uygunluk	+	+		+		+
	Liderlik ve yönetimin etkililiğini belirleme	+	+	+		+	+
	Örgütsel öğrenme		+				
	Öğretim programı/ Müfredat		+	+	+		+
	Mesleki gelişim	+	+	+	+		+
	Öğretim sürecinin niteliği	+	+	+	+	+	+
	Akademik performansı belirleme	+	+	+	+	+	+
Değerlendirme türü	Dış değerlendirme						
	İç değerlendirme						
	Her ikisi de (dış ve iç)	+	+	+	+	+	+
Veri toplama yöntemi	Görüşme	+	+		+		+
	Merkezi sınav	+	+	+	+	+	+
	Anket uygulaması	+	+	+	+	+	+
	Gözlem	+	+		+		+
	Performans raporu/ belgesi	+	+	+	+		+
	Boylamsal araştırma						
	Portfolyo						

Okul Gelişimi Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

Değerlendirme ekibi	Merkezi/üst denetleme organları	+				+	+
	Özerk bir denetleme kuruluşu		+				
	Yerel yönetim/mahalli idare		+	+	+		+
	Akademi					+	+
	Aileler (tüketici olarak)	+	+	+		+	+
	Sivil toplum (tüketici olarak)	+		+		+	
	Okul personeli tarafından	+	+	+	+	+	+
	Ödül	+					
Değerlendirme sonuçlarının etkisi	Ceza/Yaptırım	+	+		+		+
	Destek	+	+	+	+	+	+
	Geri bildirim	+	+	+	+	+	+

Not: TR: Türkiye, ING: İngiltere, JP: Japonya, ALM: Almanya, ITA: İtalya, FR: Fransa.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa'nın eğitim sistemlerinde uygulanan dış ve iç okul değerlendirme yapıları ve süreçlerinin önemli özelliklerine yer verilmektedir. Bu inceleme bulgularının, ülkelerdeki okul değerlendirme süreçlerine ilişkin farklı modellerin anlaşılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada ele alınan altı ülkedeki okul gelişimi değerlendirme uygulamaları incelendiğinde, söz konusu tüm ülkelerde değerlendirmelerin okul performansını, öğretim sürecinin niteliğini ve akademik performansı belirleme amacıyla yapıldığı görülmektedir. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Fransa'da politika ve mevzuat düzenlemeleri çerçevesinde yasal beklentilerin karşılanma düzeyinin tespiti, dış değerlendirmelerin amaçlarından biri olarak belirtilmektedir. Almanya hariç diğer beş ülkede, liderlik ve yönetimin etkililiği de dış değerlendirme kapsamında vurgulanmaktadır. İtalya hariç diğer ülkelerde ise mesleki gelişim amacının ön plana çıktığı görülmektedir. Okul değerlendirmelerinde çoğu zaman odak noktası, öğretmen performansı ve mesleki gelişimine doğru kaymaktadır (Murphy, Hallinger ve Heck, 2013). Ancak, okul etkililiğinin veya düşük performansının tek sorumlusu öğretmen performansı değildir. Bunun

arkasında pek çok değişken yatmaktadır. Bunlardan başlıcaları okul örgütü ve okul liderliğidir (Davis, Ellett ve Annunziata, 2002). Opfer, Pedder ve Lavicza (2011), bir okulun örgütünün özelliklerine bağlı olarak öğretmenleri etkinleştirebileceğini veya kısıtlayabileceğini belirtmektedirler. Bu açıdan değerlendirme bulgularını performans değerlendirme yerine okul örgütünün odağını gelişime çevirmesi ve bulguları planlanan/hedeflenen mesleki gelişimi sağlama amaçlı kullanılması önemlidir.

Elde edilen bulgulardan bir diğeri, Türkiye ve İtalya’da öğretim programı veya müfredatın dış değerlendirme amacı kapsamında vurgulanmamasıdır. Bunun nedeni, bu ülkelerde merkezi ve ulusal müfredat uygulamasının varlığı ile açıklanabilir. Ayrıca bu çalışmada, okul değerlendirmelerinin amacının, örgütsel öğrenme yaklaşımı ile açıklandığı tek ülke İngiltere olarak belirlenmiştir. Okul gelişimi temelde öğrenmeyle ilgili olduğu için, büyük ölçüde örgütsel öğrenme ile ilgilidir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul liderlerinin öğrenmeleri, bu bütünün bileşenlerini oluşturmaktadır (Stoll, Fink ve Earl, 2003). Öğrenme bağlamında motivasyon teorilerine göre, insanlar doğası gereği öğrenmeye isteklidirler ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini geliştirmek üzere motive olmaktadır. Yaklaşan bir teftişten kaynaklanan dışsal bir sorumluluğun varlığı ve yaptırımların uygulanma ihtimali dışsal bir motivasyon oluşturmaktadır. Bu durum, ‘öğrenmek zorunda olma’ algısı oluşturmada ve içsel motivasyon üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilmektedir (Lens ve Depreuw, 1998). Okul örgütlerinde öğrenme kültürü oluşturmanın, içsel motivasyonu sağlamada daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye, İngiltere, Japonya, Almanya, İtalya ve Fransa’daki okul gelişimi değerlendirme uygulamalarının hem dış hem iç değerlendirme türlerine sahip olduğu görülmektedir. Birçok Avrupa ve OECD ülkesindeki eğitim sistemleri, okul gelişim süreçlerini teşvik etmek için dış ve iç okul değerlendirmelerinin birlikte işe koşulmasına vurgu yapmaktadırlar (Eurydice, 2015; OECD, 2013). Bu değerlendirme türleri arasında entegre bir ilişki kurulması, eğitimde kalite güvencesini sağlama açısından tavsiye edilmektedir (Vanhoof ve Van Petegem, 2007; Whitby, 2010). Bazı araştırmacılar, okul teftişlerinin okul iyileştirme önlemleri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını sorgulamışlardır (Gaertner vd., 2014). Örneğin, Almanya’da okul teftişlerine ciddi eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Bazı öğretmen birlikleri ve sendikalar, okul teftişlerinin okullar için büyük bir iş yükü anlamına geldiğini ve çok etkili olmadığını savunmuşlardır (NCEE, 2020a; Piezunka, 2019). Bu eleştiriler ve mali nedenlerden ötürü, bazı federal eyaletler okul teftişlerini kaldırmış, askıya almış veya değişiklikler yapma kararı almışlardır (Sowada ve Dederling, 2016). İngiltere’de OFSTED tarafından yapılan denetimlerin, okullarda verilen eğitimin kalitesinin iyileştirilmesine katkıda bulunmadığını (örneğin, Ouston ve Davies, 1998; Whitby, 2010), hat-

ta okul performansında az miktarda düşüş yaşandığını (Rosenthal, 2004) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bunların yanı sıra söz konusu teftişlerin değerlendirme ve bir dereceye kadar öğretim kalitesi açısından okul gelişiminde doğrudan olumlu bir etki yarattığını tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Matthews ve Sammons, 2004).

Çalışma kapsamında ele alınan ülkelerdeki okul değerlendirmelerinde, merkezi sınav sonuçları ve anket uygulaması yöntemi ile veri toplamanın ortak olduğu tespit edilmiştir. Birçok ülkede, üniversite sıralaması ve merkezi sınav puanları gibi kriterlerin, yeterli veri kaynağı olup olmadığı önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir (Rauhvargers, 2014; Scott, 2008). Bu çalışmada, İtalya hariç, diğer beş ülkede, performans raporları/belgelerinin veri kaynağı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Fransa'da bu yöntemlere ek olarak, görüşme ve gözlem yolu ile veri toplanmaktadır.

Çalışma kapsamındaki ülkelerde okulların iç değerlendirme uygulamaları, genellikle okul personeli tarafından yürütülmektedir. Okullarda etkili liderlik ile örgütün etkililiği arasındaki güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Reinhartz ve Beach, 2004). Ayrıca, yöneticilerin liderlik davranışları, öğretmenlerin iş motivasyonu ve okul gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2001; Wiyono, 2018). Bu açıdan, ülkeler arasında olumlu bir ortak nokta bulunmakla birlikte, dış değerlendirme ekiplerinin farklılaştığı gözlenmiştir. Türkiye, İtalya ve Fransa'da dış değerlendirme uygulamaları merkezi/üst denetleme organları tarafından gerçekleştirilirken, İngiltere'de özerk bir denetleme kuruluşu olan OFSTED bu sorumluluğu üstlenmiştir. İngiltere, Japonya, Almanya ve Fransa'da yerel yönetim veya mahalli idarelerin okul değerlendirme süreçlerine katılımı söz konusudur. Almanya hariç, diğer beş ülkede, ailelerin okul değerlendirme sürecine dâhil edildiği vurgulanmaktadır. Türkiye, Japonya ve İtalya'da ise sivil toplum örgütlerinin değerlendirme süreçlerine katılımı tespit edilmiştir.

Okul değerlendirme sonuçlarının etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, tüm ülkelerde okullara destek sağlama ve geri bildirim verme amacı ile kullanıldığı görülmektedir. Türkiye, İngiltere, Almanya ve Fransa'da değerlendirme sonuçlarına göre okullara ceza/yaptırım uygulaması söz konusuyken, yalnızca Türkiye'de ödül mekanizması bulunmaktadır. Uluslararası sınavlarda veya testlerde yüksek performans gösteren diğer bazı ülkelerde de alınan olumsuz sonuçlar, okullar açısından bazı yaptırımlara neden olmaktadır. Bu durum GEM hesap verebilirlik raporlarında da eleştirilmektedir. Son rapora göre, son yıllarda düşük test performansı gösteren okulların öğretim ve öğrenme kalitelerinin iyileştirilmesi amacıyla bazı yaptırımlarla yüzleştirilmektedirler. Beklenmeyen ve daha olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden bu kararlara çok temkinli yaklaşılması gerektiğine işaret edilmektedir (GEM, 2017). Bu bağlamda, okul değerlendirmelerinin, okul yöneticisi ve öğretmen performansı-

nın belirlenmesi amacıyla ziyade okulun gelişimi için beklenen durum ile gerçek durumda yaşanan sorunlar arasındaki boşluğun tanımlanması ve iyileştirilmesi için kullanılması önerilmektedir (Tuytens ve Devos, 2017). Bu da yalnızca öğretmen performansının değerlendirilmesiyle mümkün olmayacaktır. Aksine literatürde geliştirici ve öneri niteliğindeki raporların, değerlendirmeler sonunda öğretmenlere verilen anlamlı geri bildirimlerin sınıf performansındaki gelişime anlamlı etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Stronge ve Tucker, 2003). Özetle, dış ve iç değerlendirmelerin, yalnızca öğretmen gelişimine odaklanarak öğretmenin performansını arttırmayı değil okulun her anlamda gelişimine katkıda bulunacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Türk eğitim sistemi açısından iç ve dış değerlendirmelerin bütünleştirilmesi ile okul performansı, politika/mevzuata uygunluk, liderlik ve yönetim etkililiği gibi pek çok açıdan tespit ve değerlendirmenin yapılması oldukça olumlu görünmekle birlikte, teftişlerin dışsal motivasyon üzerindeki etkisi göz önüne alındığında optimum sınırlarda tutulması ve örgütsel öğrenme gibi içsel motivasyonu artırıcı süreçlerin daha çok işe koşulması önerilebilir. Ayrıca, tarafsız değerlendirme süreçlerinin yürütülebilmesi için (OFSTED gibi) özerk bir denetleme kuruluşu kurulabilir. Hatta bu kuruluşa, alanında yetkin ve deneyimli bir akademisyen grubu da katılım sağlayabilir. Ödül, ceza ve yaptırım gibi uygulamaların klasik idare yaklaşımlarının karakteristik özelliği olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye için bu tür yaklaşımların yerini gelişimsel ve modern paradigmalara dayalı uygulamalara bırakması gerektiği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada, her ne kadar aktarılabilişliliğın sağlanmasında veri kaynaklarının seçilmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmış ve ele alınan altı farklı ülkede belirlenen okul gelişimi değerlendirme uygulamaları araştırmacıların öznel değerlendirmeleri katılmadan ayrıntılı betimleme yöntemi ile açıklanmış (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olsa da bu çalışmanın bulguları, örnekleme yer verilen Türkiye, Birleşik Krallık (İngiltere), Japonya, Almanya, İtalya, Fransa ve bu ülkelerin okul gelişimi değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerine yönelik erişilebilen, İngilizce-Türkçe dillerindeki dokümanlarla sınırlıdır.

Örneklemedeki ülkelerin erişilebilen dokümanlarında özellikle vurgulanan ve kodlar tablosunda yer alan ifadeler, ülkelerin karşılaştırılması aşamasında dikkate alınmıştır. Doğrudan ifade edilmeyen kodlara ülke karşılaştırmaları sırasında yer verilmemiştir. Bu durum, söz konusu ülkelerde ilgili konuda değerlendirme yapılmadığı anlamına gelmemektedir.

Kaynakça

- Barton, P. (2009). *National education standards: Getting beneath the surface*. Educational Testing Service, Princeton.
- BM. (2014). *İnsani gelişme raporu/İnsani ilerlemeyi sürdürmek: Kırılganlıkları azaltmak ve dayanıklılık oluşturmak*. https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/hdr-2014.html
- Castelló-Climent, A., and Hidalgo-Cabrillana, A. (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development. *Economics of Education Review*, 31(4), 391-409. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.11.004>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., and York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Department of Health, Education and Welfare, US Government Printing Office.
- Darling-Hammond, L. (1995). *Authentic assessment in action*. Teachers' College Press.
- Davies, D., and Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. National Foundation for Educational Research.
- Davis, D.R., Ellett, C. D., and Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301. <https://doi.org/10.1023/A:1021791907098>
- Day, C., and Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Ehlert, M., Koedel, C., Parsons, E., and Podgursky, M. (2016). Selecting growth measures for use in school evaluation systems: Should proportionality matter? *Educational Policy*, 30(3), 465-500. <https://doi.org/10.1177/0895904814557593>
- Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
- Eurydice. (2015). *Eğitimde kalite güvencesi: Avrupa'da okul değerlendirmesine ilişkin politikalar ve yaklaşımlar*. Eurydice Raporu, Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu.

- Eurydice. (2020). *Germany: Quality assurance in early childhood and school education*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-25_en
- Gaertner, H., Wurster, S., and Pant, H.A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489-508. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
- GEM. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338/PDF/259338eng.pdf.multi>
- Glattehorn, A. (2008). *Principal as curriculum leader shaping what is taught and tested*. Corwin.
- Govender, N., Grobler, B., and Mestry, R. (2016). Internal whole-school evaluation in South Africa: The influence of holistic staff capacity. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 996–1020. <https://doi.org/10.1177/1741143215595414>
- Hanushek, E.A., and Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24, 297–327.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Harrington, H. J., and Harrington, J. (1994). *Total improvement management: The next generation in performance improvement*. McGraw-Hill.
- Hendriks, M. A., Doolaard, S., and Bosker, R. J. (2002). Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools: The ZEBO-project. In A. Visscher and R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 114-142). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Hill, J. C. (1986). *Curriculum evaluation for school improvement*. C. C. Thomas.
- Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., and Temple, J. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61. <https://doi.org/10.1177/1365480215627894>
- Hoy, W. K., and Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw Hill Company.

- Husfeldt, V. (2011). The impact of school inspection – does it really work? State of research. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 259–282.
- Lee, J. C., Ding, D., and Song, H. (2008). School supervision and evaluation in China: the Shanghai perspective. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 148-163.
- Lens, W., and Depreeuw, E. (1998). *A closer look at motivation to study and fear of failure*. Leuven University Press.
- Macbeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195–207.
- Mattei, P. (2009). *Restructuring welfare organizations in Europe: from democracy to good management?* Macmillan.
- Matthews, P., and Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection*. OFSTED.
- MDE. (2020). *Michigan academic standards*. <https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-28753---,00.html>
- MEB. (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı*” ve “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Veri Girişi Rehber Kitabı” yayımlanmıştır. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/09112933_kurumstandartlarklavuzkitap.pdf
- MEB. (2017). *Teftiş Kurulu Başkanlığı: Görevlerimiz*. https://tkb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=107
- MEB. (2019). *Bakanlık maarif müfettişleri görev standartları*. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_Bakanlyk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf
- MEXT. (2020). *Improvement of school management*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373863.htm>
- Murphy, J., Hallinger, P., and Heck, R.H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349–354. <https://doi.org/10.3102/0013189X13499625>
- NCEE. (2015). *Netherlands: Governance and accountability*. <https://ncee.org/netherlands-governance-and-accountability/>
- NCEE. (2020a). *Germany: Governance and accountability*. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/germany-overview/germany-governance/>

- NCEE. (2020b). *Shanghai-China: Learning systems*. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>
- NCEE. (2020c). *Japan: Governance and accountability*. <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-system-and-school-organization/>
- NCEE. (2021). *Governance and accountability*. <https://ncee.org/9buildingblocks/governance-and-accountability/#Examples>
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5)
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review* 72(3), 293-329. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.021q742t8182h238>
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD.
- OECD. (2015). *Education policy outlook: Japan*. <https://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf>
- OECD. (2019a). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- OECD. (2019b). *Trends Shaping Education*. Paris. <https://www.oecd.org/education/ceeri/trends-shaping-education.htm>
- OFSTED. (2019). *The education inspection framework*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf
- OFSTED. (2020). *Find an inspection report: Activity, reports and ratings*. Royal School, Manchester. <https://reports.ofsted.gov.uk/>
- OFSTED. (2021). *What OFSTED does*. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Ontario Education Improvement Commission. (2000). *School improvement planning: A handbook for principals, teachers and school councils*. The Commission.

- Opfer, V. D., Pedder, D. J., and Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.572078>
- Ouston, J., and Davies, J. (1998). OFSTED and afterwards? In P. Earley, (Ed.), *School improvement after inspection?* (pp. 13-24). Sage.
- Ovando, M., and Ramirez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: Enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 85–110.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peng, W. J., Thomas, S. M., Yang, X., and Li, J. (2006). Developing school evaluation methods to improve the quality of schooling in China: a pilot 'value added' study. *Assessment in Education*, 13(2), 135-154.
- Piezunka, A. (2019). Struggle for acceptance: Maintaining external school evaluation as an institution in Germany. *Historical Social Research*, 44(2), 270-287. <https://doi.org/10.12759/hsr.44.2019.2.270-287>
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and OFSTED inspection: Developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(3), 373-393. <https://doi.org/10.1177/1741143207078180>
- Power, M. (1994). *The audit explosion*. Demos. <http://www.demos.co.uk>
- Psacharopoulos, G. (2006). The value of investment in education: Theory, evidence, and policy. *Journal of Education Finance*, 32(2), 113-136. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40704288.pdf>
- Quality Assurance Division. (2002). *Performance indicators for Hong Kong schools. For secondary, primary and special schools*. Hong Kong Education and Manpower Bureau.
- Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *European Journal of Education*, 49(1), 29-44. <https://doi.org/10.1111/ejed.12066>
- Reinhartz, J., and Beach, D.M. (2004). *Educational leadership, changing schools, changing roles*. Pearson.

- Robinson, T.T., and Cousins, J.B. (2004). Internal participatory evaluation as an organizational learning system: A longitudinal case study. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 1-22. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90001-6](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90001-6)
- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? OFSTED inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, 23(1), 143-151.
- Sato, H. (2016). *National assessment of academic ability in Japan*. Bulletin of Institute of Education University of Tsukuba. <http://hdl.handle.net/2241/00144543>
- Saunders, M., Lewis, P., and Thornhill, A. (2000). Collecting primary data through observation. In M. N. K. Saunders, P. Lewis and A. Thornhill (Eds.), *Research methods for business students* (pp. 218-236). Financial Times/Prentice Hall.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.
- Scott, R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Sage.
- Sinnema, C.E.L., Le Fevre, D., Robinson, V.M.J., and Pope, D. (2013). When others' performance just isn't good enough: educational leaders' framing of concerns in private and public. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 301-336.
- Sowada, M. G., and Dederich, K. (2016). Die reform der reform. In A. Schulinspektion (Eds.), *Schulinspektion als steuerungsimpuls* (pp. 169-199). Springer.
- Stoll, L., Fink, D., and Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. RoutledgeFalmer.
- Stronge, J. H., and Tucker, P. D. (2003). *Teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Eye on Education.
- Tebliğler Dergisi. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi*. <https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/45883?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Turan, S., ve Zingil, G. (2013). *Okulu değerlendirme teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Tuytens, M., and Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching*, 23(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203770>

- Vanhoof, J., and Van Petegem P. (2007). How to match internal and external evaluation? Conceptual reflections from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 101-119.
- Watling, R., and Arlow, M. (2002). Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland. *Evaluation and Research in Education*, 16(3), 166-181.
- Whitby, K. (2010). *School inspection: Recent experiences in high performing education systems*. CFBT Education Trust.
- Wiyono, B.B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yeung, S.Y.S. (2012). A school evaluation policy with a dual character: Evaluating the school evaluation policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 37-68. <https://doi.org/10.1177/1741143211420616>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Etkili Mentörlükte Mentör ve Menti: Mentörlüğe Bakış Açısı, Roller, Mesleki ve Kişisel Özellikler

DERLEME MAKALESİ

Suzan CANLI¹

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, canlisuzan@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-3619-3345.

Gönderilme Tarihi: 02.02.2022 Kabul Tarihi: 20.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1067292

Öz

Öğretmen yetiştirmede mentörlük, öğretmen adayının mesleki ve kişisel gelişimini sağlaması için deneyimli bir öğretmen tarafından desteklendiği bir süreçtir. Olumlu bir mentörlük sürecinin hem mentiye hem de mentöre mesleki ve psikolojik açıdan katkıları bulunmaktadır. Bu açıdan mentörlük sürecinin etkililiği önemsenmelidir. Mentör ve menti mentörlük sürecinin etkililiğinde önemli olan öğelerdendir. Bu çalışmada etkili bir mentörlük süreci için mentörün ve mentinin sahip olmaları gereken özellikleri ve gerçekleştirmeleri gereken rolleri ortaya koymak ve bunları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Geleneksel derleme türünde olan bu çalışma, literatür taramasıyla gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Çalışmada etkili bir mentörlük için hem mentörün hem de mentinin mentörlük sürecine katılmaya istekli olması gerektiği belirlenmiştir. Etkili bir mentörlük süreci için hem mentörün hem de mentinin bazı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Mentörlük sürecinde hem mentörün hem de mentinin birbiriyle ilişkili olan farklı roller gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalar, bazı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının etkili bir mentörlük süreci için sahip olmaları gereken özellikler ve gerçekleştirmeleri gereken roller açısından yeterli olmadığına ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında mentörlük sürecinin etkililiği için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: mentörlük, mentör, menti, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı

Mentor and Mentee on Effective Mentoring: Perspective on Mentoring, Roles, Professional and Personal Traits

Abstract

Mentoring in teacher training is a process in which the pre-service teacher is supported by an experienced teacher to ensure his/her professional and personal development. A positive mentoring process has professional and psychological contributions to both the mentee and the mentor. In this respect, the effectiveness of the mentoring process should be considered. Mentor and mentee are important elements in the effectiveness of the mentoring process. In this study, it is aimed to reveal the characteristics that the mentor and the mentee should have and the roles they should perform for an effective mentoring process and to evaluate them in the context of pre-service teacher training. This study, which is a traditional review type, was carried out by literature review. National and international literature on the subject has been examined. In the study, it was determined that for an effective mentorship, both the mentor and the mentee should be willing to participate in the mentoring process. It has been determined that for an effective mentoring process, both the mentor and the mentee should have some personal and professional characteristics. It has been determined that both the mentor and the mentee perform different roles that are related to each other in the mentoring process. In addition, studies have revealed evidence that some practice teachers and pre-service teachers are not sufficient in terms of the characteristics they need to have and the roles they need to perform for an effective mentoring process. In this direction, suggestions were presented for the effectiveness of the mentoring process in the context of pre-service teacher training.

Keywords: *mentoring, mentor, mentee, practice teacher, pre-service teacher*

Giriş

Mentörlük, pek çok meslekte yaygın bir şekilde kullanılan ve evrensel olarak kabul edilen bir ilişki olduğundan (Ambrosetti ve Dekkers, 2010) yönetim literatüründe ilgi gören bir araştırma konusudur (Johnson, 2003). Öğretmenlik mesleğinde mentörlük, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sunulan yardımı ve lisans öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına hizmet öncesinde sunulan desteği belirtmek için kullanılmaktadır (Zanting, Verloop, Vermunt ve Van Driel, 1998). Bu çalışmada mentörlük, pek çok ülkede öğretmen eğitimi programlarının köklü bir parçası olan üniversite-okul ortaklığı programları (Kwan ve Lopez-Real, 2005) kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı öğretim bağlamında ele alınmıştır. Ülkemizde üniversite-okul ortaklığı programı kapsamında öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi verilmekte-

dir. Bu ders kapsamında formal mentörlük süreci uygulanmakta olup öğretmen adayları (menti) okullara yönlendirilerek haftada altı saat süresince uygulama öğretmenlerinin (mentör) gözetiminde uygulamalı öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda mentörlük, öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmelerine yardımcı olunan bir süreç olup (Zanting vd., 1998) deneyimli bir öğretmenin öğretmen adayına birebir destek sunması olarak görülmektedir (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korshagen ve Bergen, 2011). Bu açıdan mentörlük, öğretmen eğitiminde önemli bir mesleki gelişim faaliyettir (Rideout ve Windle, 2010).

Mentörlüğün öğretmen adayının gelişimine katkı sunan bir süreç olması, mentörlük konusundaki söylemlerin çoğunda öğretmen adayı açısından elde edilen nihai sonuca odaklanmaya neden olmuştur. Bu durum, öğretmen adayının mesleki ve kişisel gelişimini gerçekleştirmek için mentörden nasıl öğrendiğinin vurgulanmasını gerektirmiştir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Bununla birlikte günümüzde deneyimli mentörün mentinin mesleki gelişimini sağlamasına yardımcı olması için onunla birebir ilişki kurarak danışmanlık yapması, önerilerde bulunması ve geribildirim vermesi şeklinde belirtilen geleneksel mentörlük yerine daha çok etkileşimlere dayalı işbirlikçi bir öğrenme deneyimi sunan modern mentörlük vurgulanmaktadır. Bu işbirliğinin mentiye daha fazla fayda sağlayacağı belirtile de (Alcocer ve Martinez, 2018) mentörlük süreci hem mentörleri hem de mentileri etkilemesi bakımından önemlidir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Bu durum, mentörlük sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymakta ve mentörlük sürecinin etkililiği için önemli olan öğelere dikkat çekmektedir.

Mentörlük sürecinin etkililiğinde önemli öğelerden biri mentördür. Mentör yeterliliğine gereken önemin verilmemesi durumunda mentörlük sürecinin etkililiği mümkün değildir (Nyanjom, 2020; Wyre, Gaudet ve McNeese, 2016). Bununla birlikte mentörlük ilişkisi mentör ve menti arasındaki etkileşimlere bağlı olduğundan mentörlüğün etkili bir şekilde gerçekleşmesinde hem mentörün hem de mentinin sorumlulukları ve gerçekleştirmeleri gereken roller bulunmaktadır (Ambrosetti, Knight ve Dekkers, 2014). Bu durumda etkili bir mentörlük için mentörün yeterliliğinin yanı sıra mentinin de yeterliliği önemsenmelidir. Hem mentörler hem de mentiler mentörlük ilişkisindeki rollerini ve birbirleriyle nasıl etkileşim kurmaları gerektiğini bilmeli (Ambrosetti ve Dekkers, 2010) ve bu bilinçle davranışlarını şekillendirmelidir.

Bu çalışmada etkili bir mentörlük süreci için mentörün ve mentinin sahip olmaları gereken özellikleri ve gerçekleştirmeleri gereken rolleri ortaya koymak ve bunları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada mentörlük ve mentörlüğün faydaları hakkında bilgi verildikten sonra, etkili bir mentörlük için mentörün ve mentinin mentörlüğe bakış açıları, ger-

çekleştirmeleri gereken roller, sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki özellikler açıklanmış olup elde edilen bilgiler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirilerek öneriler sunulmuştur. Böylelikle bu çalışmanın hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında uygulanan mentörlüğün etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygulayıcılara ve uygulanacak politikalara ışık tutacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma geleneksel derleme türündedir. Geleneksel derleme türündeki çalışmalar, belirli bir konuyla ilgili birden fazla çalışmanın incelenip bulgularının, sonuçlarının ve değerlendirmelerinin sentezlenerek (Karaçam, 2013) düz bir yazı halinde sunulduğu çalışmalardır (Ata ve Urman, 2008). Geleneksel derleme türü çalışmalar, incelenen konuyla ilgili literatürde mevcut olan bilgi birikiminin yansıtılarak bütüncül bir bakış açısı ortaya konulmasını sağlar. Bu açıdan önemli bir kaynak olarak görülmekte olup incelenen konuyla ilgili belirlenen temalar ve kavramlarla ilgili kaynaklar sentezlenir (Yılmaz, 2021). Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinde mentörlük ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelenerek mentörlük, mentörlüğün faydaları, etkili mentör ve etkili menti kavramları doğrultusunda bilgiler sentezlenmiştir. Daha sonra elde edilen bu bilgiler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirilerek öneriler sunulmuştur.

Bulgular

Literatür taramasıyla elde edilen bilgiler *mentörlük*, *mentörlüğün faydaları*, *etkili mentör* ve *etkili menti* temaları altında toplanmıştır. *Mentörlük* temasında öncelikle mentörlük ve mentör kavramlarının kaynağına yönelik bilgiye ve tanımına yer verilmiştir. Daha sonra formal ve informal mentörlük ile mentörlük sürecinin aşamalarına dair bilgiler sunulmuştur. *Mentörlüğün faydaları* temasında mentörlüğün mentöre ve mentiye faydaları konusunda açıklamalar bulunmaktadır. *Etkili mentör* temasında etkili bir mentörlük süreci için mentörün mentörlüğe bakış açısının nasıl olması gerektiği, sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler ile gerçekleştirmesi gereken roller vurgulanmıştır. *Etkili menti* temasında ise etkili bir mentörlük süreci için mentinin mentörlüğe bakış açısının nasıl olması gerektiği, sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler ile gerçekleştirmesi gereken roller belirtilmiştir.

Mentörlük

Mentörlük, Yunan mitolojisindeki bir efsaneye dayanmaktadır. Bu efsaneye göre mentör kavramının kaynağı Yunan mitolojisindeki bir kahramanın adından gelmektedir (Abiddin ve Hassan, 2012). Deneyimli ve bilgili bir kişi olan Mentör, Yunan kralı olan Odysseus'un arkadaşıdır (Vierstraete, 2005). Odysseus, Truva Savaşı'na katıl-

diğında oğlu Telemachus'u yetiştirmesi için Mentör'e emanet etmiştir. Mentör, Telemachus'un koruyucusu ve öğretmeni olmuştur. Telemachus'a fiziksel, entelektüel, sosyal ve ruhsal açıdan rehberlik ederek iyi yetişmesini sağlamıştır (Ford ve Parsons, 2000). Bu efsaneye dayalı olarak mentör, bilgili ve güvenilir bir rehber ve danışman olarak belirtilmektedir (Hobson ve Sharp, 2005). Çalışma yaşamında ise mentör, farklı meslek alanlarında genellikle mesleki deneyimi yeni olan birinin mesleki kariyeri üzerinde önemli bir etkisi olan ve rol model alınan kişiyi tanımlamak amacıyla kullanılır (Abiddin ve Hassan, 2012). Mentörlük ise profesyonel ve deneyimli bir kişi olan mentör ile mesleğe başlangıç aşamasında olan menti arasındaki ilişkidir (Hudson, 2016). Daha kapsamlı bir tanımla mentörlük; mentörün öğretme, danışmanlık yapma, model olma ve teşvik etme yoluyla mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağladığı yetiştirici ve destekleyici bir süreçtir (Anderson ve Shannon, 1988; aktaran Koç, 2011). Bu süreç farklı biçimlerde gerçekleşebilir.

Mentörlük süreci formal ve informal mentörlük olarak iki farklı biçimde gerçekleşebilir. Formal mentörlük, örgüt tarafından yönetilmekte olup resmî bir program kapsamında deneyimli bir çalışanın daha az deneyimli bir çalışanla eşleştirilmesi sonucu gerçekleşir. İnfomal mentörlük ise, herhangi bir resmî program olmadan tesadüfen gelişir. Formal mentörlüğe göre daha az yapılandırılmış ve spontane olup kendi kendini yönetme anlayışına dayalıdır. Formal ve informal mentörlük arasındaki fark ilişkinin yoğunluğu, bağlılığı, süresi ve yapısıdır (Bynum, 2015). İnfomal mentörlükte ilişki süresi formal mentörlüğe göre daha fazladır. İnfomal mentörlükte ilişkinin başlatıcısı mentör veya menti olabilir. İnfomal mentörlükte danışmanlık, rol model olma, arkadaşlık gibi olumlu psikososyal faaliyetlerin gerçekleşme olasılığı formal mentörlüğe göre daha yüksektir. İnfomal mentörlükte mentiler formal mentörlüğe oranla mentörlerinden daha memnun olmaktadır. İnfomal mentörlükte mentör ve menti birbirleriyle daha kolay özdeşleşirler, her ikisi de gönüllüdür, dostluk öğrenmeden ve kariyerden önce gelir, bireyler kendi mentörlerini ve mentilerini seçebilirler. Bu bilgiler ışığında, informal mentörlüğün faydalarının formal mentörlüğe oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte herkes informal mentörlük ilişkisi kurma fırsatına sahip olmayabilir ve formal mentörlüğün faydaları göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Kurumlar için tüm çalışanlarını mesleki açıdan geliştirmek önemli olduğundan formal mentörlük programları geliştirerek uygulamaları gerekmektedir (Inzer ve Crawford, 2005). Bu programlar geliştirilirken mentörlük aşamalarının hassas bir biçimde planlanması önemlidir.

Mentörlük aşamalarına ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Kram'a (1983) göre mentörlük süreci başlatma, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlama olarak dört aşamada gerçekleşir. Belirtilen aşamalarda mentörlük süreci mentinin mentöre bağlan-

masıyla başlar, bağlılık ilişkisi mentinin gerekli bilgi ve becerileri edinip bağımsız hale gelmesiyle sonlanır ve farklı bir ilişki biçimine dönüşmesiyle tamamlanır. Başlatma aşamasında iki taraf arasında çalışma ortaklığı, ortak hedefler, karşılıklı saygı ve güven oluşturmak amacıyla görüş alışverişinde bulunulur, birbirleriyle uyumlulukları değerlendirilir ve beklentileri belirlenir. Mentörlük sürecinin çoğunluğunu oluşturan yetiştirme aşamasında her iki taraf birbirini daha iyi tanır. Bu aşama ilişkinin büyümesini, sürdürülmesini, mentinin gelişmesini destekleyen ve ihtiyaçlarını karşılayan süreçleri içermektedir. Ayrılma aşamasında menti gerekli bilgileri ve becerileri edinerek bağımsız hale gelir, mentör ve menti arasındaki ilişki azalır (Lynn ve Nguyen, 2020). Yeniden tanımlama aşamasında mentinin mentöre olan bağlılık ihtiyacı bir arkadaşlığa dönüşür, mentör başarılı bir menti yetiştirdiği için gurur duyar, menti ise mentöre saygısını sürdürür ve minnet duyar (Özkalp ve Kirel, 2018). Kochan ve Pascarelli'ye (2005) göre ise formal mentörlük süreci hazırlık, eşleştirme, etkileşim ve sonlandırma olmak üzere dört aşamayı kapsamalıdır. Hazırlık, mentöre ve mentiye mentörlük süreci ile ilgili eğitimin verildiği aşamadır. Eşleştirme, mentörlüğün temel aşaması olup menti ve mentörün eşleştirilmesini içermektedir. Eşleştirmede mentörlüğün etkililiği için mentinin ve mentörün uyumluluğu dikkate alınmalıdır. Etkileşim, tecrübelerin paylaşıldığı aşamadır. Sonlandırma ise mentörle mentinin ayrıldığı ve mentörlük sürecinin bittiği aşamadır. Ancak taraflar isterlerse mentörlük ilişkisini informal olarak devam ettirebilirler (aktaran Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Bununla birlikte mentörlüğün ilişkisel, gelişimsel ve bağlamsal olmak üzere üç bileşenden oluşan bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. İlişkisel bileşen mentör ve mentinin çeşitli bilgileri, becerileri ve uygulamaları birbirleriyle paylaştığı çift yönlü bir ilişkiyi belirtmektedir. İlişkisel bileşen yetiştirme, destek, karşılıklılık ve güven gibi öğeleri kapsar. İlişkisel bileşende mentör koruyucu, arkadaş, meslektaş ve danışmanlık gibi rolleri gerçekleştirir. Gelişimsel bileşen mentörlük ilişkisinin amacı olan mentör ve mentinin özel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve hedeflere ulaşılmasını belirtmektedir. Bu bileşende mentör mentiye rol modeli olur, geribildirim verir ve mentinin öğrenmesini sağlayan olanaklar sunar. Bağlamsal bileşen de ilişkisel ve gelişimsel bileşenler kadar önemli olup mentörlüğün gerçekleştirildiği ortama vurgu yapmaktadır. Mentörün sınıf içinde ve sınıf dışında eğitim-öğretim işlerini, okul prosedürlerini; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler ile ilişkilerini ve davranışlarını içerir. Mentör mentiye işyeri davranışları konusunda model olur, iş yeri kültürü ve işleyişi hakkında mentiye bilgiler verir (Ambrosetti vd., 2014).

Mentörlüğün Faydaları

Mentörlük tanımlarının çoğu mentiden daha deneyimli olan mentörün mentiye ihtiyacı olan bilgi ve becerileri sunduğu hiyerarşik bir ilişkiyi vurgulayarak (Ambro-

setti ve Dekkers, 2010) geleneksel usta-çırak ilişkisine atıfta bulunmaktadır. Ancak mentörlük, bu ilişkinin ötesinde olup işbirliği olanakları sunmaktadır (Liu, 2014). Bu durumda mentörün ve mentinin eşit ortaklar olarak görülmesi ve mentörlük sürecinin her ikisi için de faydalı olması önemlidir (Inzer ve Crawford, 2005).

Mentörün menti ile paylaştığı bir öğrenme yolculuğu olarak belirtilen mentörlük (Ambrosetti, 2014), mentinin mesleki ve kişisel açıdan gelişimini sağlar (Jewell, 2007). Bu yolculukta mentör menti ile birlikte seyahat eder, mentiye rehberlik eder, süreçte karşılaşılan sorunları çözmesi için mentiye teşvik eder ve yetersiz kaldığı durumlarda destekler. Böylelikle mentinin yetkin bir profesyonel olmasına yardımcı olur. Mentiler mentörlerin fikirleri ve düşünceleriyle gelişirler, olayları farklı açılardan görmeye başlarlar, yaratıcılıkları artar, yabancılaşma duyguları azalır ve kendilerine inançları artar (Ford ve Parsons, 2000). Mentiler öğrencileri tanıma (Garza ve Harter, 2016), öğrencilerle iletişim kurma, mesleki deneyim kazanma ve kendini geliştirme olanağı elde eder (Gerez-Cantimer ve Şengül, 2021); öğretmenlik performansına yönelik bilgi edinir (Kiraz, 2003). Ayrıca mentörlük mentinin öğretmen kimliğinin oluşmasına (Izadina, 2016b); sınıfı yönetme, öğretim materyalleri hazırlama, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, öğrencinin dikkatini canlı tutma, uygun yöntem ve teknikleri kullanma (Dönmez-Usta ve Turan-Güntepe, 2016) gibi mesleki yeterliklerinin gelişmesine ve sosyalleşmesine katkıda bulunur (Liu, 2014). Olumlu bir mentörlük süreci mentinin stresinin, kaygılarının (Dziczkowski, 2013), önyargılarının, korkularının ve utanma duygularının azalmasını; özsaygısının, moralinin ve kendine güveninin artmasını sağlar (Jewell, 2007).

Mentörlük, mesleki gelişimini sağlaması açısından mentöre de fırsatlar sunmaktadır. Karşılıklı öğrenme yoluyla mentör mentinin öğretim uygulamalarından, kullandıkları yeni öğretim stratejilerinden, yenilikçi fikirlerden ve teknoloji kullanımından etkilenerek bunları kendi öğretim uygulamalarında kullanır. Mentör, mentiye rol model olması gerektiğinin farkında olduğundan öğretim uygulamalarını daha dikkatli bir şekilde gerçekleştirerek kaliteli bir öğretim performansı sunmaya çalışır. Hatta, mentörlük rolü sona erdikten sonra da bu anlayışla kendi öğretimsel uygulamalarına dikkat etmeye ve eleştirel olarak bakmaya devam eder (Lopez-Real ve Kwan, 2005). Özellikle mentinin sorduğu sorular mentörün sınıf içindeki davranışları, öğrenme öğretme süreci, öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde düşünmesini sağlayarak bunları gözden geçirme olanağı sunar (ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1986). Ayrıca mentörlük mentörün öğretmenlik mesleğine bağlılığını, mesleki açıdan yenilenmesini, mesleki coşkusunun artmasını, özgüveninin artmasını, özsaygısının artmasını, kendini daha önemli hissetmesini ve liderlik kapasitesinin gelişmesini sağlar. Tüm bunlar mentörlük sürecinin mentöre hem mesleki hem de psikolojik açıdan katkılarının olduğunu göstermektedir (Huling ve Resta, 2001).

Mentörlüğün yukarıdaki faydalarının yanı sıra uygun bir şekilde gerçekleştirilmediğinde bazı zararları da bulunmaktadır. Örneğin olumsuz bir mentör, mentinin öğretme tutkusunu olumsuz etkileyebilmektedir (Izadinia, 2016a). Ayrıca mentör ve menti arasında çok yakın bir ilişki kurulduğunda menti mentöre çok fazla bağlanabilir. Bu durum, mentinin bağımsızlığının ve karar verme becerilerinin azalmasına neden olur. Bazı mentörler, mentileri benzersiz bireylere dönüştürmek yerine mentilerin kendileriyle aynı özelliklere ve davranışlara sahip olmalarını isteyebilirler. Oysa mentörlük ilişkileri, klonlama gibi olmamalıdır. Mentör bireyselliğe ve yaratıcılığa önem vermeli, saygı duymalı ve teşvik etmelidir (Ford ve Parsons, 2000).

Etkili Mentör

Mentör, öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirildiği okulda menti olan öğretmen adayıyla ilgilenme sorumluluğunu üstlenen deneyimli bir öğretmendir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentörlük sürecinden arzu edilen sonucun elde edilmesi için mentörlerin mentörlük rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Ancak mentilere uygun olan desteğin sağlanması için sadece mentörlük rollerini gerçekleştirebilecek bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Mentörler mentilerin akademik ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal ihtiyaçlarını da karşılayabilmelidir (Maynard, 2000). Bu açıdan mentörün mentörlüğe bakış açısı, gerçekleştirmesi gereken roller, sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler önemlidir.

Etkili mentörün mentörlüğe bakış açısı: Etkili bir mentör mentörlük yapmaya istekli olup mentörlüğe kendini adanmıştır (Rowley, 1999). Bu durumda mentörlükte içsel motivasyon önemlidir. Mentör içsel bir şekilde mentörlük yapmaya motive olduğunda mentörlük sorumluluklarını, uygulamalarını ve davranışlarını daha iyi gerçekleştirebilir (Izadinia, 2015). Böylelikle mentör örgütsel görevlerin tamamlanmasına değil, mentinin mesleki ve kişisel gelişimine odaklanır (Inzer ve Crawford, 2005) ve mentinin başarısından zevk alır (Ford ve Parsons, 2000). Ayrıca mentinin ihtiyaçları, ilgileri ve mentörlük ilişkisinin benzersiz doğası nedeniyle her mentörlük ilişkisi farklıdır (Abiddin ve Hassan, 2012). Bu açıdan mentör farklı kişilerarası bağlamlarda etkili olmalıdır. Yani etkili bir mentör her bir mentiyle farklı mentörlük ilişkileri kurması gerektiğini bilerek mentinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde mentörlük ilişkilerini yönlendirir (Rowley, 1999).

Etkili mentörün kişisel özellikleri: Mentörün kişisel özellikleri mentörlüğün niteliğini etkilediğinden (Hudson, 2003) yapılan çalışmalarda mentörün etkililiği için bazı kişisel özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu kişisel özelliklerden biri mentörün adil olmasıdır. Etkili bir mentör adildir, önyargılara sahip değildir ve herhangi bir sebeple ayrımcılık yapmaz (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu nedenle kap-

sayıcılığı benimser, hiç kimseyi dışlamaz, hiç kimseye karşı önyargılı davranışlarda bulunmaz (Ford ve Parsons, 2000). Objektif olup (Bektaş ve Ayvaz, 2012) mentilere devamın takibinde, kuralların uygulanmasında ve değerlendirmede eşit davranır (Çelik ve Gül, 2018).

Mentörün mentiye karşı anlayışlı, sabırlı, ilgili ve yardımsever davranışları yapılan araştırmalarda vurgulanan olumlu durumlardır (Bektaş ve Ayvaz, 2012; Çelik ve Gül, 2018; Uzun, 2021; Yalın-Uçar, 2017). Bu davranışları gerçekleştirebilmesi için mentörün empati kurabilmesi gereklidir. Empati eksikliği mentör-menti ilişkisini olumsuz etkileyen faktörlerden biridir (Jones, 2000). Etkili bir mentör empatik olup (Börü, 2019; Çelik ve Atik, 2020; Rowley, 1999) mentinin duygularını ve düşüncelerini anlayarak uygun davranışlarda bulunur. Mentinin güçlü ve eksik yanlarının olabileceğini anlayarak yetersizlikleri karşısında sabırlı davranır, hatalarına karşı anlayış gösterir ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olur (Mubarak ve Jamilu, 2015).

Mentörlük, mentilerin mesleki oryantasyonlarında ve mesleği sürdürmelerinde önemlidir (İlğan, 2021). Mentiler öğretmenlik uygulamasındaki deneyimleri sonucunda mesleki tercihlerini gözden geçirebilirler (Gerez-Cantimer ve Şengül, 2021). Mesleki açıdan tecrübesiz olduklarından mentilerin ders anlatımında sınıfı kontrol etme, öğrenci seviyesine inme, heyecanlanma, tahtayı kullanma, zamanı yönetme vb. açısından çeşitli kaygıları olabilir (Baştürk, 2009). Bu konularda karşılaştıkları sorunlar nedeniyle mentiler mesleğe yönelik olumsuz duygu ve düşünceler edinebilirler. Bu durumda mentörün mentiye umut ve iyimserlik iletme özelliği ön plana çıkmalıdır. Etkili bir mentör, mentiye umut ve iyimserlik ileterek (Ford ve Parsons, 2000; Vierstraete, 2005) olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmasına yardımcı olur. Bu kapsamda mentör kendi hayal kırıklıklarını, mücadelelerini ve sorunların üstesinden nasıl geldiğini açıklayarak mentiye sorunların üstesinden gelebileceği ve başarılı olabileceği konusunda cesaretlendirir (Rowley, 1999).

Mentör mentiye mesleki tutum ve davranışlar açısından uygun davranışları göstermelidir. Bu açıdan mentörün doğrucu özelliğe sahip olması gerekir. Etkili bir mentör sonucu ne olursa olsun her zaman doğru olduğuna inandığı şeyleri gerçekleştirir ve yanlış olduğuna inandığı şeylerden kaçınır. Ayrıca mentörde söz-davranış tutarlılığı önemlidir. Etkili bir mentör söylediklerine sadık kalarak sözleri ve davranışları arasındaki tutarlılığa dikkat eder (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu kapsamda mentörlerin mentörlük rolleriyle ilgili belirttikleri davranışlar ile gerçekleştirdikleri davranışlar arasında tutarlılık bulunmalıdır (Izadinia, 2015). Mentörün hem doğrucu olması hem de sözleriyle davranışları arasında tutarlılığın bulunması mentinin güvenini kazanmasını da olanaklı hale getirir. Nitekim mentörün sahip olması gereken özelliklerden biri de güvenilir olmasıdır. Güven, mentörlük ilişkisinin merkezinde bulunan değerler-

den biridir (Hudson, 2016). Mentörün güvenilir olması mentörlüğün etkililiğinde çok önemlidir (Inzer ve Crawford, 2005). Mentör ve menti arasında karşılıklı paylaşımın yapılması ve ihtiyaçların özgürce ifade edilmesi güvene dayalı bir mentörlük ilişkisinin kurulmasını sağlar (Jewell, 2007). Güvene ve açıklığa dayanan bir mentörlük ilişkisi ise mentinin ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunur (Ambrosetti, 2014).

Mentörlükte iletişim çok önemli olduğundan (Inzer ve Crawford, 2005; Izadinia, 2016a) mentör etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Ayvacı, Özbek ve Bülbül, 2019; Börü, 2019; Cothran, McCaughtry, Smigell, Garn, Kulinna, Martin ve Faust, 2008; Çelik ve Atik, 2020; Deniz, 2012; Dzikowski, 2013; Kırksekiz, Uysal, İşbulan, Akgün, Kıyıcı ve Horzum, 2015; Kiraz, 2003; Örs-Cırık, Akbulut, Bingöl ve Erdilmen-Ocak, 2022; Paker, 2008; Sarıçoban, 2008; Yalın-Uçar, 2017; Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Mentör ulaşılabilir olmalı, mentiye karşı kibar davranmalı (Deniz, 2012), geri bildirimlerini ve önerilerini açıkça ifade etmeli, mentinin ihtiyaçlarını dikkatle dinlemeli ve doğru olarak algılamalıdır. Ayrıca mentör kibirli olmayıp mütevazı olmalı, mentinin düşüncelerine saygı duymalı, mentiden gelen fikirleri önemsemeli ve bilmediği şeyler olabileceği inancıyla mentiden öğrenmeye açık olmalıdır (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu açıdan etkili bir mentörün farklı fikirlerle açık olma özelliğine sahip olması gerekir (Ford ve Parsons, 2000).

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında, mentör mentiden daha fazla mesleki deneyime sahip olup mentörlük ilişkisinde lider konumundadır. Bu açıdan ilişki asimetrik olarak belirtilebilir (Ambrosetti vd., 2014). Ancak etkili bir mentör bu otoritesini asla kötüye kullanmaz, mentiye gereken önemi vererek kendini değerli hissetmesini sağlar (Mubarak ve Jamilu, 2015) ve mentiye saygı gösterir (Hudson, 2016; Kiraz, 2003; Uzun, 2021). Bu açıdan etkili mentörlükte otoriteyi kötüye kullanmama mentörün vurgulanan özelliklerindedir. Ayrıca mentörlük mentinin gelişimini üstlenme sorumluluğunu barındırmakta ve mentinin ihtiyacı olan her anda ve durumda mentinin yanında olmasını gerektirebilmektedir. Bu durumda etkili bir mentörün özgeci olması gerekir. Etkili bir mentör benmerkezci olmayıp başkalarının ihtiyaçlarına odaklanarak özverili davranışlar sergiler (Ford ve Parsons, 2000). Bu kapsamda mentör mentinin ihtiyaçlarına duyarlı olup bu ihtiyaçları karşılamaya zaman ayırır ve çaba harcar.

Etkili mentörün mesleki özellikleri: Mentörün deneyimli olması, alan ve meslek bilgisi açısından yeterliliği yapılan araştırmalarda vurgulanan özelliklerdendir (Börü, 2019; Çelik ve Atik, 2020; Deniz, 2012; Kırksekiz vd., 2015; Paker, 2008; Yalın-Uçar, 2017; Yıldırım-Yakar, Uzun ve Tekerek, 2021; Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Mentör eğitmeyi, öğretmeyi ve rehberlik etmeyi sevmelidir. İşinde iyi olmalı, mentiye kazandırılmak istenen bilgilere, becerilere, inançlara ve değerlere sahip olmalıdır (Inzer ve

Crawford, 2005). İnançlarını, uygulamalarını ve hedeflerini mentiyeye nasıl aktarabileceğini bilmeli; öğretim desteği sunma becerisine sahip olmalıdır (Vierstraete, 2005). Olumlu bir şekilde geribildirim sunabilmeli ve mentinin problemlerini çözebilmesi için kendinin benzer sorunları nasıl çözdüğünü mentiyeye paylaşmalıdır (Cothran vd., 2008). Öğretim stratejilerini ve eğitimdeki güncel konuları bilmelidir (Vierstraete, 2005). Bu açıdan öğrenmeye açık olmalı ve sürekli öğrenen bir model olup kendini geliştirmelidir. Çeşitli faaliyetlere katılma, bu faaliyetlere liderlik yapma, lisansüstü öğrenim yapma, yeni uygulamalar geliştirme, yeni uygulamaları deneme, makaleler yazma ve okuma, meslektaşlarından ve mentilerden öğrenmeye açık olma gibi kendini geliştirme çabaları bulunmalıdır (Rowley, 1999). Ayrıca yetişkin eğitimi konusunda yeterli olması gerekir (Yalın-Uçar, 2017).

Etkili mentör rolleri: Mentörlük rolleri çok yönlü ve karmaşık olup (Hobbs ve Stovall, 2015) mentörlük sürecinde değişiklik göstermektedir (Ambrosetti, 2014). Ayrıca mentörlük rollerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve kesin sınırlarla ayrılmadığı söylenebilir. Bu rollerden biri destekleyici olmaktır. Mentörlük hem mentiyeye hem de mentöre fayda sağlasa da mentörlüğün temel amacı, mentinin kişisel ve mesleki gelişimini sağlaması için mentör tarafından desteklenmesidir (Malen ve Brown, 2020). Bu açıdan mentiyeyi desteklemek temel bir mentörlük rolüdür (Izadinia, 2015, 2017). Mentiyeye destek olmak mentinin tavsiyeye, özgüvenini artırmaya, kendisini dinlemeye istekli olan birine ihtiyaç duyduğu anda mentörün yanında olmasıdır (Dziczkowski, 2013; Maria-Monica ve Alina, 2011). Destekleyici rolü kapsamında mentör mentiyeyi teşvik eder, yönlendirir, diğer personelle tanıştırmır, kurallar ve politikalar hakkında bilgilendirir ve geri bildirim verir (Ambrosetti vd., 2014). Bu açıdan mentörün destekleyici rolünün diğer rollerden ayrı bir mentörlük rolü şeklinde belirtilmesine (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Dziczkowski, 2013) rağmen değerlendirici rolü dışındaki diğer mentörlük rollerini içerisinde barındırdığı söylenebilir.

Mentörün destekleyici rolü mentinin gelişim sürecinde zamanla değişmekte ve her mentinin ihtiyacı olan destek, mentinin yeteneği ve kişiliği ile ilişkilendirilmektedir (McNally ve Martin, 1998). Bu açıdan mentör sunduğu desteği mentiyeye göre şekillendirmelidir. Aksi takdirde mentinin ihtiyaçları ve mentörün mentiyeye destekleri arasında farklılıklar olabilir. Mentörün mentinin ihtiyaçlarına uygun destekleri sunmaması durumunda mentinin gelişimine etkisi çok az olabilir. Bu nedenle mentör mentinin beklentilerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını belirtmesi için diyalog oluşturmalıdır. Böylelikle destekleyici rolünü mentinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerçekleştirebilir (Izadinia, 2015). Mentinin ihtiyacına göre mentör hem duygusal hem de mesleki destek sağlar. Mesleki destek, mentinin mesleki sorumluluklarını gerçekleştirmesi için yardımcı olmak ve yönlendirmektir (Hall, Jo Draper, Smith ve Bullough

Jr, 2008). Duygusal destek ise, öğretime ilişkin hislerinde mentiyi destekleyecek yüz yüze, samimi ve destekleyici konuşmaları içerir (Davis ve Fantozzi, 2016). Mesleki desteğin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte bazı mentörler duygusal desteği mesleki destekten daha fazla önemsemektedir (Grima, Paillé, Mejia ve Prud'homme, 2014; Izadinia, 2015).

Mentinin mentörlük sürecinden yararlanarak mesleki gelişim sağlaması için mentörün geribildirim vermesi önemsenmekte olup mentörün önemli rollerinden biri olarak görülür (Aslan ve Dayıoğlu-Öcal, 2012; Deniz, 2012). Geribildirimci rolü gereği mentörün dönüt verme becerisinin olması gerekir. Bu rol mentinin öğretimsel performansının tartışılmasını içerir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Bu rol kapsamında mentör, mentinin gelişimini takip eder ve gelişimine yönelik geri bildirimlerde bulunur (Ambrosetti vd., 2014). Bu, mentörün mentinin bireysel performansını standart yeterliliklere göre hazırladığı raporlar sonucunda belirlemesini, öğretim faaliyetlerini geliştirebilmesi için yaşadığı sorunlara çözümler önermesini ve öğretim etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öneriler vermesini kapsayan destekleyici bir geri bildirimdir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Geri bildirim mesleki gelişimleri için gerekli olduğunu düşünen mentiler de mentörlerinden teşvik edici, olumlu ve duygusal olarak destekleyici bir geri bildirim istemektedir (Davis ve Fantozzi, 2016). Ayrıca geri bildirim ne zaman verildiği de önemlidir. Mentörlere göre mentilerin bir günlük performansları yerine her bir ders sonundaki performanslarına ilişkin geri bildirim verilmesi daha etkilidir (Izadinia, 2015). Böylelikle mentörler, her ders sonunda mentinin derslerini tartışarak güçlü ve zayıf yönlerini belirtir. Bu, mentide mesleki gelişim için önemli olan öz değerlendirmenin gelişimine katkı sağlar (Maphosa, Shumba ve Shumba, 2007).

Mentörlerin mentilere rol model olması hem mentörler hem de mentiler tarafından vurgulanmıştır (Aslan ve Dayıoğlu-Öcal, 2012; Börü, 2019; Deniz, 2012). Mentör sınıfta ve okul ortamında tüm davranışlarını gözlemleyen ve yansıtan menti için bir rol model olmalıdır (Ambrosetti vd., 2014). Etkili bir mentör profesyonelliği, yetenekleri ve deneyimiyle saygı duyulan (Inzer ve Crawford, 2005; Maria-Monica ve Alina, 2011) ve mentiye mesleki davranışlarıyla örnek olan kişidir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentör teori ve uygulamayı bütünleştirme, öğretmenlik mesleği davranışları ve gerçekleştirilecek görevler kapsamında mentiye örnek olacak davranışlarda bulunur (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Ancak mentör kendisiyle aynı davranışları gerçekleştirilmesi için mentiyi zorlamamalıdır. Çünkü mentiler mentörlerinin rol model olmasını istemekle birlikte öğretimsel uygulamalarını kendilerine empoze etmemelerini vurgulayarak kendi mesleki kimliklerini ve öğretim tarzlarını bulmaları konusunda desteklenmek istemektedir. Mentiler sorunlar karşısında mentörlerinin

çözümü söylemesinden ziyade kendilerinin çözümü bulmaları konusunda yönlendirilmelerini daha etkili bulmaktadır (Maynard, 2000). Bu açıdan mentör mesleki davranışlarıyla mentiyeye rol model olmalı ancak mentiyeyi kendi mesleki kimliğini ve tarzını bulması yönünde teşvik etmelidir.

Mentiler derslerini başarılı bir şekilde planlama ve öğretimsel uygulamaları etkili bir şekilde gerçekleştirme konusunda özel tavsiyeler verebilecek koçlara ihtiyaç duymaktadır (Davis ve Fantozzi, 2016). Koç; mentinin ihtiyaçlarını belirlemesine, uygun hedefler oluşturabilmesine ve mesleki performansını artıracak becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilecek kişidir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Koçluk rolü kapsamında mentör, mentinin potansiyeline ve ellerinden gelenin en iyisini yapabileceğine inandığı mesajını iletir. Böylelikle mentinin özgüveninin artmasına katkı sağlar. Mentinin becerilerini nasıl kullanacağı, hatalarını nasıl öğreneceği ve belirlediği hedeflere nasıl ulaşacağı konusunda yardımcı olur (Dziczkowski, 2013). Ayrıca mentör mentinin motivasyonunu arttırmalıdır (Yalın-Uçar, 2017). Mentinin motivasyonunu arttırması için mentörün yapıcı bir dil kullanması, özgüven aşılması ve cesaretlendirmesi önemlidir (Ayvacı vd., 2019).

Mentörlerin meslektaş rolünü gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Mentör mentiyeyi öğretimsel fikirlerini tartışabileceği ve görüş alışverişinde bulunabileceği bir meslektaş gibi görebilir (Izadinia, 2017). Bu rol gereği mentiler mentörleri tarafından hoş karşılanmak, öğretmen olarak benimsenmek ve öğretmenlik mesleğine kendilerini ait hissetmek istemektedir (Maynard, 2000). Bunun sağlanabilmesi için mentiler mentörlerden kendilerine öğretmen gibi davranmalarını beklemektedir (Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Mentinin mesleki aidiyeti için mentörün sınıf içi otoriteyi mentiyeye vermesi; sınıf defterini doldurma, sınav sorusu hazırlama, değerlendirme vb. sorumlulukları vermesi; mentinin öğretmenler odasını diğer öğretmenler gibi kullanabilmesi; çay, kahve vb. tüketmek amacıyla mutfaktan yararlanabilmesi ve sınıf dışında bulunan laboratuvar malzemeleri gibi okula ait araç gereçlerden faydalanabilmesi önemli görülmektedir (Ayvacı vd., 2019).

Mentörlüğün etkililiğinde danışmanlık rolü de önemlidir. Bu açıdan mentörün danışmanlık yapma becerilerinin olması gerekmektedir (Inzer ve Crawford, 2005). Danışman; başkalarının düşünmesine, gelişmesine ve öğrenmesine yardımcı olan kişidir. Bu rol kapsamında mentör mentinin kendini kabul etmesi, duygularını ve hedeflerini belirlemesi gibi kendini tanımasını sağlayan davranışlarda bulunur (Maria-Monica ve Alina, 2011). Böylelikle mentinin öz farkındalığının gelişimini sağlar (Dziczkowski, 2013). Ayrıca kişisel ve mesleki problemlerinde mentiyeye yardımcı olur (Kwan ve Lopez-Real, 2005).

Mentörlerin eleştirel düşünmeyi teşvik edici rolü kapsamında mentör mentinin öz değerlendirme yapmasını teşvik eden kişidir. Mentör mentinin kendi öğretim uygulamaları hakkında eleştirel düşünmesini sağlayarak öz değerlendirme yapmalarını teşvik etmelidir (McNally ve Martin, 1998). Bu açıdan mentör yargılayıcı değil yansıtıcı olmalı, mentiye soru sorarak kendini ifade etmesini ve mentinin sergilediği performansını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesini sağlamalıdır (Paker, 2008).

Mentiler mentörlerine güvenmek ve mentörlerinin kendilerini savunacak kişiler olmasını ister (Maynard, 2000). Bu açıdan mentörlere koruyucu rolü yüklenmektedir. Bu rol kapsamında mentör iyi bir müzakereci olup kurumsal ve mesleki politikaları bilen bir kişidir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Bu rolde mentör, mentinin davranışlarını savunur ve mentiyi hoş olmayan durumlardan korur (Hall vd., 2008; aktaran Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Mentör mentiyi okula ve öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallar ve politikalar hakkında bilgilendirerek hatalı ve olumsuzluk oluşturabilecek durumlar konusunda uyarıp sorun yaşamasını engelleyebilir.

Mentörlükte mentör ve menti işbirliği içerisinde süreci gerçekleştirir. Bu açıdan mentörün ortak çalışan/işbirlikçi rolü vurgulanmaktadır. İşbirliği yapmak temel mentörlük rollerindedir. Mentörün mentiyle işbirliği yapmaya açık olması gerekir. Mentör mentörlük sürecinde menti ile birlikte işbirliği yaparak ihtiyaçları belirler (Webb vd., 2007; aktaran Ambrosetti ve Dekkers, 2010), dersleri planlar ve uygular (Hall vd., 2008). Böylelikle mentiyle işbirliği kurarak mentinin kendini geliştirmesine yardımcı olabilir (Paker, 2008).

Formal mentörlük sürecinde mentörün değerlendirici rolü bulunmaktadır. Mentör değerlendirici rolü kapsamında mentinin performansını belli ölçütlerle değerlendirerek not verir. Literatürde genel olarak mentiyi yargılamadan veya herhangi bir ölçüte dayanarak değerlendirme işlemi yapmadan mentiyi desteklemeye ve geri bildirim vermeye vurgu yapılsa da hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede mentörler değerlendirici rolü kapsamında denetmenlik görevini gerçekleştirmektedir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Oysa mentörlük ve denetmenlik farklı şeylerdir. Denetim, iş ile ilgili becerilerin ve rollerin öğretilmesinin yanı sıra değerlendirildiği hiyerarşik bir ilişkiyi belirtmektedir. Mentörlük ise gelişimsel ve bağlamsal faktörleri içeren yansıtıcı süreçlerle mesleki ve kişisel gelişimin gerçekleştirildiği destekleyici ve karşılıklı bir ilişkidir (Ambrosetti vd., 2014). Değerlendirici rolü, mentörler tarafından da uygun olmayan bir rol olarak görülmektedir. Bunun nedeni mentinin yetersiz olarak görünmemek için zayıf yönlerini mentöre göstermekten kaçınabileceği ve bunun da mentinin mesleki gelişiminin tam olarak gerçekleştirilememesine neden olabileceği endişesidir. Mentiyi resmî olarak değerlendirmek yerine mentörün menti hakkındaki

fikirlerini alarak değerlendirmeyi müdürün gerçekleştirmesi daha uygun görülmektedir. Bu, mentörün değerlendirici rolünün dışında bırakılmayarak dolaylı bir şekilde bu rolü gerçekleştirebileceği şeklinde yorumlanabilir (Fransson, 2010).

Mentörlük süresince mentör mentiyi gözlemleyerek gelişimini takip eder. Mentörün gözlemci rolünü gerçekleştirebilmesi için iyi gözlem yapma becerisine sahip olması gerekir (Aslan ve Sağlam, 2018; Parker, 2008). Bu rol kapsamında mentör mentinin derslere hazırlığını, öğrenme-öğretme sürecini, mesleki tutumunu ve diğer mesleki davranışlarını gözlemler (Kwan ve Lopez-Real, 2005).

Mentörlük için önemsenen rollerden biri eğitmenliklerdir. Eğitmen; becerileri paylaşabilen, nasıl geliştirilebileceğini gösterebilen ve sorunları tartışabilen kişidir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Eğitmen rolü kapsamında mentör mentiyeye performansı süresince yardımcı olur (Ambrosetti vd., 2014), bilgilerini ve becerilerini paylaşır, temel becerileri öğretir, mesleki görevleri nasıl gerçekleştirebileceği (Ambrosetti ve Dekkers, 2010) ve nasıl öğreteceği konusunda özel talimatlar verir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentörün hem öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenciler ile iletişim gibi sınıf içi; hem de veliler ile iletişim, okul idaresi ile iletişime geçme ve idari süreçleri öğrenme gibi sınıf dışı etkinlikler konusunda mentiyeye rehberlik etmesi gerekir (Kırksekiz vd., 2015).

Mentör mentinin mesleki gelişimini sağlayabilmesi için mentinin ihtiyaçlarını karşılar. Bu açıdan mentörün kolaylaştırıcı rolü bulunmaktadır. Mentör, mentinin öğrenmesi ve gelişimi için fırsatlar oluşturur. Bu durumda mentörün mentinin görevlerini gerçekleştirmesi için uygun bir ortam oluşturması ve ona zaman ayırması gereklidir (Ambrosetti vd., 2014). Mentörün bir diğer rolü arkadaş olarak belirtilmektedir. Bu rol mentörün mentiyeye öğretim uygulamaları konusunda yapıcı eleştiriler vermesidir. Bu rol kapsamında mentör dostça bir anlayış içerisinde olup mentinin duygularını incitmeden eksik ve zayıf yönleri hakkında eleştiri yapar (Kwan ve Lopez-Real, 2005).

Etkili Menti

Mentörlük karşılıklı bir ilişki olduğundan mentörlüğün etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde mentinin özellikleri, rolleri (Sanyal, 2017) ve mentörlüğe bakış açısı önemlidir.

Etkili mentinin mentörlüğe bakış açısı: Menti mentörlük sürecine ilgi göstermeli ve katılmaya istekli olmalıdır (Batmaz ve Ergen, 2020; Sanyal, 2017). Aksi takdirde mentörlük ilişkisi olumsuz etkilenebilir (Sanyal, 2017). Etkili bir menti etkili bir mentörlük ilişkisinin gelişimini sağlayabilecek aktiviteler planlamaya, mentörlük programı etkinliklerine katılmaya, öğrenmeye ve yeni zorlukları üstlenmeye istekli olur (Abiddin ve Hassan, 2012). Mentörüne aşırı bir bağımlılık göstermez. Zama-

nı geldiğinde mentöründen ayrılarak bağımsız olmayı hoş karşılar (Ford ve Parsons, 2000). Bu, mentinin gerekli bilgi ve becerileri kazandıktan sonra mentörden bağımsız olarak mesleki görevleri gerçekleştirmesini sağlaması açısından önemlidir.

Etkili mentinin kişisel özellikleri: Mentörlük, mentör ve menti arasında gerçekleşen bir ilişkidir (Inzer ve Crawford, 2005). Bu ilişkinin olumlu olması ve mentinin mentörlük sürecinden faydalanabilmesi için mentinin bazı kişisel özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlardan biri saygıdır. Saygı, etkili mentörlük ilişkisinin merkezinde bulunan değerlerden biridir (Hudson, 2016). Mentör ve menti birbirine saygı duymalıdır (Inzer ve Crawford, 2005). Etkili bir menti mentörünün insani kusurları olabileceğini kabul eder ve buna saygı gösterir. İkinci özellik mentinin farklı fikirlere açık olmasıdır. Menti gelişimini sağlamak için farklı fikirlere açık olmalı ve olaylara farklı açılardan bakabilmelidir. Böylelikle mentörünün yapıcı eleştirilerini ve önerilerini hoş karşılayabilir (Ford ve Parsons, 2000). Bu eleştirileri ve önerileri kendinin mesleki ve kişisel gelişimi için bir araç olarak görebilir. Üçüncü özellik ahlaki ilkeleri önemsemedir. Etkili bir menti doğruluk, dürüstlük, eşitlik, iyilik ve erdem gibi iyi insan olmanın gerektirdiği değerleri benimser (Ford ve Parsons, 2000; Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu, mentinin hem mentörle hem de öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmalarına katkı sağlayabilen bir özellik olarak görülebilir. Dördüncü özellik umut ve iyimserliktir. Etkili bir menti gelişimini engelleyebilecek olumsuz düşüncelerden kaçınarak gelişimini olumlu etkileyebilecek düşüncelere ve uygulamalara yönelir (Ford ve Parsons, 2000). Bu mentiyi gelişimini sağlayabilecek çabalara yönelmesi konusunda motive edici bir faktör olarak görülebilir. Beşinci özellik mentinin mizah yönelimli olmasıdır. Etkili bir menti mizaha yönelimlidir. Mizaha yönelimli olmak mentinin mentörüyle olumlu ilişkiler kurmasına (Ford ve Parsons, 2000) ve öğrencilerin dikkatini çekmeye katkı sağlayan bir menti özelliğidir (Hudson, 2013). Altıncı özellik özgüvendir. Özgüven önemli bir menti özelliği olarak belirtilebilir. Bununla birlikte kibirlilik derecesinde bir özgüven mentör tarafından hoş karşılanmayabilir (Sanyal, 2017). Menti, mesleğin gerektirdiği görevleri gerçekleştirebileceği konusunda kendine güvenmeli ancak yetersiz olabileceği alanlar olduğunu kabul ederek mentörün ona katkı sunabileceği anlayışıyla mentöründen yararlanmayı istemelidir. Yedinci özellik mentinin güvenilir olmasıdır. Güven, mentörlük ilişkisinin merkezinde bulunan değerlerden biridir (Hudson, 2016). Etkili bir menti güvenilir olmalıdır. Bu durumda mentinin mentörünün güvenini sarsacak davranışlardan kaçınması ve güvenini kazanması önemlidir. Sekizinci özellik mentinin etkili iletişim kurmasıdır. Menti iyi bir dinleyici olmalı (Hudson, 2013), mentörünün geri bildirimlerini ve tavsiyelerini doğru algılamalı, mentörüne ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirtebilmelidir.

Etkili mentinin mesleki özellikleri: Mentörlükte mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak vurgulansa da mentinin bu süreçten faydalanabilmesi için bazı

mesleki yeterliliklere sahip olması önemlidir. Menti uygulamalı öğretimde gerçek bir okul ortamında üniversitede öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya nasıl aktarabileceği konusunda deneyim kazanmaktadır. Bu doğrultuda mentinin öğretmeye istekli olması, öğrencilere ve onların öğrenmelerine bağlılık göstermesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrencilere rol model olması, öğrencilerle cana yakın bir ilişki kurabilmesi, öğrencilere ilgi göstermesi, öğretimi planlayabilmesi ve planı gerçekleştirebilmesi önemlidir. Ayrıca öğretimi planlarken esnek olması, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun bir öğretim gerçekleştirebilmesi, öğretim stratejilerini bilmesi, etkili davranış yönetiminin nasıl gerçekleştirilebileceğini bilmesi, alan bilgisine sahip olması, öğretimi değerlendirebilmesi, etkili soru sorabilmesi, okul ve üniversite politikalarını bilmesi ve bunlara uygun davranması (Hudson, 2013), okul kültürünü tanıyabilmesi, teorik bilgilerini uygulamaya aktarabilmesi, konuları günlük hayatla ilişkilendirebilmesi, öğrencileri güdüleyebilmesi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmesi, uygun öğrenme ortamları oluşturabilmesi, teknolojiyi kullanabilmesi (Uzun, 2021), yaşam boyu öğrenme anlayışı içerisinde olması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir (Batmaz ve Ergen, 2020; Ford ve Parsons, 2000; Hudson, 2013).

Etkili menti rolleri: Bir liderlik ilişkisinde izleyenlerin gerçekleştirmesi gereken roller gibi mentörlük ilişkisinde de mentilerin gerçekleştirmeleri gereken roller önemlidir (Inzer ve Crawford, 2005). Mentörlük sürecinde menti farklı roller üstlenmekle birlikte bu rollerin birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bunlardan biri gözlemci rolüdür. Gözlemci rolünde mentinin gözlem becerilerine sahip olması gerekir (Hudson, 2013). Etkili bir menti mentörünün mesleki davranışlarını gözlemleyerek notlar alır, bunları mentörüyle tartışarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Ambrosetti vd., 2014). Aynı zamanda mentör mentiyi gözlemler, mentinin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak için önerilerde bulunur. Etkili bir menti mentörün bu önerilerini dikkatle dinler ve gerçekleştirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Ambrosetti vd., 2014). Bu durum mentinin mentörün önerilerini gerçekleştirme rolü bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte etkili bir menti, mentörün uzmanlığından ve önerilerinden yararlanan pasif bir alıcı olmayıp ilişkinin şekillenmesini sağlayan aktif bir katılımcıdır (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu açıdan mentinin aktif katılımcı rolü bulunmaktadır. Görevlerin pasif bir şekilde tamamlanması mentörlüğün amacına uygun değildir. Etkili bir menti mentörlük ilişkisinin sorumluluğunu üstlenir ve ilişkiye aktif olarak katılır (Inzer ve Crawford, 2005). Mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirmek için sunulan fırsatlardan yararlanır, görevler üstlenmek için gönüllü olup fırsatlar oluşturur (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Ambrosetti vd., 2014).

Mentörlük sürecinde menti belirli kriterler açısından değerlendirildiğinden mentinin değerlendirme kriterlerine göre sorumluluklarını gerçekleştirme rolü bulunmak-

tadır. Etkili bir menti değerlendirme kriterlerini bilir ve bunları temel alarak yapması gereken görevleri mentörün rehberliği ve desteği ile gerçekleştirir. Bu doğrultuda etkili bir menti öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği rolleri ve davranışları gerçekleştirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010), kılık kıyafetine özen gösterir (Batmaz ve Ergen, 2020). Bu açıdan mentinin mesleki rolleri gerçekleştirme rolü bulunmaktadır.

Mentör mentinin gelişimini sağlama sorumluluğunu üstlenmiş olsa da mentinin de bu sorumluluğu paylaşması gereklidir. Bu durumda mentinin gelişiminin sorumluluğunu üstlenme rolü bulunmaktadır. Etkili bir menti kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır, hedefler belirler ve bunlara ulaşmak için çalışır (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Menti mentörün tüm sorunları çözmesini veya her alanda uzman olmasını beklememeli (Inzer ve Crawford, 2005) ihtiyacı olan bilgi ve becerileri edinmek için araştırma yapabilmelidir. Gerekğinde edindiği bilgileri mentörüyle paylaşmalıdır. Nitekim, mentörlük ilişkisinde hem mentörün hem de mentinin ihtiyaçlarının karşılanması için paylaşım ve işbirliği içerisinde çalışılması gerekir (Ambrosetti vd., 2014). Bu açıdan mentinin ortak çalışan/işbirlikçi rolü bulunmaktadır. Ortak çalışan olmak karşılıklı bir şekilde birbirlerini desteklemeyi ve birbirlerinden öğrenmeyi gerektirir (Kwan & Lopez-Real, 2005). Bu rol kapsamında menti mentörle fikirlerini paylaşır, görevleri planlar ve uygular (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Ayrıca menti mentör için önemli bir geribildirim kaynağı olabilir. Mentör mentörlük davranışlarına karşı mentinin fikirlerini alarak mentörlüğüne karşı farklı bir bakış açısıyla bakabilir (Izadinia, 2015). Böylelikle mentörlük davranışlarını daha etkili olarak gerçekleştirebilir. Bu nedenle mentinin mentöre geribildirim vermesi önemsenmelidir. Ayrıca mentinin geri bildirim isteme rolünü üstlenmesi de gerekir. Etkili bir menti kendi öğretimiyle ilgili olarak mentöre sorular sorup geri bildirim ister (Hudson, 2013; Maynard, 2000). Menti bu geri bildirimleri kullanarak öğretimsel uygulamalarını geliştirir (Lai, 2005; aktaran Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Bunun için mentinin özdeğerlendirme rolünü gerçekleştirmesi de beklenir. Etkili bir menti mentörün bu geri bildirimleri konusunda eleştirel düşünür, kendi öğretimsel uygulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010), zayıf ve güçlü yönlerini belirler. Bunun sonucunda menti ihtiyaçlarını belirleme rolünü üstlenir. Mentörlük sürecinde mentinin ihtiyaçları önemlidir. Mentörün süreçte kullanacağı roller ve mentiyi desteklemek için kullanacağı stratejilerin mentinin ihtiyacını karşılaması gerekir (Hennissen vd., 2011). Etkili bir menti hangi alanlarda gelişme ihtiyacı olduğunu bilir ve bunları mentörüne ileterek ilişkinin genel gündemini şekillendirir (Inzer ve Crawford, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayının mesleki deneyim ve olgunluk kazanması için deneyimli öğretmenden yardım alarak uygulama yapması görüşünün 1900'lü yılların başında John

Dewey'in *öğrenen merkezli* öğretmen yetiştirme yaklaşımıyla ön plana çıktığı söylenebilir. Bu uygulama süreci 1980'li yıllara kadar öğretmen adayının sadece okullardaki sınıfta gözlem yapması şeklinde uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinin mesleki deneyim açısından öğretmen adayına yeterli katkıyı sunmadığı anlaşılarak 1980'li yılların ortalarında, yapılan gözlemin sınıf içi uygulamalarla desteklenmesi görüşü ortaya çıkmıştır (Kiraz, 2003). Öğretmen adayının sadece sınıfta gözlem yapması sınıf ortamını görme, öğretmenlik duygusunu kazanma ve öğrenciyi tanıma açısından faydalı olsa da mesleki gelişim açısından yeterli katkıyı sunmamaktadır. Sınıf içi uygulamanın yapılması öğretmen adaylarının daha istekli olarak uygulama okuluna gelmeleri, kendilerini faydalı olarak görmeleri, gerçek sınıf ortamını yaşamaları, tecrübe edinmeleri ve kendi kendilerini değerlendirme olanağı elde edebilmeleri açısından katkı sunmaktadır (Saka, 2019). Bu durum, öğretmen adayının mesleki yeterlilik açısından kabul edilebilir bir düzeye gelene kadar tecrübeli ve bilgili bir öğretmenden yoğun bir şekilde alınan destek ve rehberlik süreci olarak belirtilen mentörlük (İlğan, 2021) kavramının vurgulanmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmada mentörlük, üniversite-okul ortaklığı programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı öğretim bağlamında ele alınmıştır. Mentörlük ve mentörlüğün faydaları hakkında bilgi verildikten sonra, etkili bir mentörlük için mentörün ve mentinin mentörlüğe bakış açıları, gerçekleştirmeleri gereken roller, sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki özellikler açıklanmıştır. Çalışmada mentörlüğün farklı aşamalardan oluşan, işbirliği olanakları sunan, hem mentiye hem de mentöre mesleki ve psikolojik açıdan katkıları olan bir süreç olduğu ortaya konulmuş olup mentörlük sürecinin etkililiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında mentörlük sürecinin etkililiğinde genellikle mentörün (uygulama öğretmeni) yeterliliğine vurgu yapıldığı, menti (öğretmen aday) yeterliliğinin ihmal edildiği görülmüştür. Oysa literatürde mentörlüğün mentör ve menti arasındaki etkileşimlere dayalı olduğuna, mentörlük sürecinin etkililiğinde mentör ve mentinin önemli olduğuna dikkat çekildiği belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmada mentörlük sürecinin, formal ve informal mentörlük olarak iki farklı biçimde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme bağlamında formal mentörlük süreci uygulanmaktadır. *Uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirileceği, süreçteki paydaşların görev, yetki ve sorumlulukları Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge* ile belirlenmiştir. Bu yönergeye göre üniversite-okul ortaklığı ile öğretmen adayları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki resmî ve özel öğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarının tümünü kapsayacak şekilde çeşitli faaliyetlerin yapıldığı öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Etkili mentörlük için mentörün mentörlük sürecine katılmaya istekli olması gerektiğine ulaşılmıştır. Mentörlük sürecinin gerçekleştirildiği öğretmenlik uygulaması, mesleki yeterlilik kazandırmada en etkili ders olarak görülmektedir (Görgen, Çok-çalışkan ve Korkut, 2012). Ancak öğretmenlik uygulamasının amacına ulaşmasında uygulama öğretmenin istekliliği önemlidir. Literatürde mentörlüğü isteyerek yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığını, istemeyen uygulama öğretmenlerinin ise öğretmen adaylarının başarısız olmalarına ve mesleğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olduğu bulguları mevcuttur (Koerner, 1992; aktaran Kiraz, 2003). Uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu öğretmenlik uygulamasına katılmayı istediklerini belirtse de öğretmen adaylarının çoğu bu fikre katılmamışlardır (Sarıçoban, 2008). Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını istemediklerini, uygulamayı ciddiye almadıklarını, uygulamayı angarya olarak gördüklerini (Çelik ve Gül, 2018) ve öğretmen adaylarının derse katılımını istemediklerini belirtmişlerdir (Saka, 2019).

Etkili bir mentörlük için mentinin mentörlük sürecine katılmaya istekli olması gerektiği belirlenmiştir. Menti, bu sürecin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayabileceği anlayışıyla elde edebileceği faydaları artırma çabasında olmalıdır. Ancak öğretmen adaylarının ilgisizlikleri ve isteksizlikleri yapılan araştırmalarda vurgulanmıştır (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Batmaz ve Ergen, 2020; Yıldırım-Yakar vd., 2021). Çakır, Ogan-Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker'e (2010) göre ise öğretmen adayları genelde ilgili ancak bazılarının motivasyonları düşüktür. Bu motivasyon düşüklüğünün nedenlerinden bazılarının ise öğretmen adaylarının atanma kaygısı, alttan ders olması sebebiyle zaten mezun olamayacaklarını düşünceleri veya zaman bulamamaları şeklinde olduğunu belirlemişlerdir.

Mentörlük sürecinde mentinin mesleki gelişimi amaçlandığından mentörlük sürecinin etkililiğinde mentörün mesleki özelliklerinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre mentör mentiye kazandırılmak istenen bilgilere, becerilere ve değerlere sahip olmalıdır. Bu açıdan mentör deneyimli olmalı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği değerler ve alan bilgisi açısından yeterli olmalıdır. Tüm bunları mentiye aktarabilecek ve mentinin yetkin olmasını sağlayacak becerilere sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme anlayışıyla eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek kendini geliştirmelidir. Öğretmen adayları da iyi bir öğretmen olmak ile iyi bir uygulama öğretmeni olmanın ilişkili olduğu konusunda ortak bir anlayışa sahiptir (Sezen-Yüksel, 2017). Ancak öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin sınırlı öğretim yöntem ve teknikleri kullandığını (Yıldırım-Yakar vd., 2021) çoğunlukla öğretmen merkezli öğretim uyguladıklarını (Saka, 2019), öğretim yöntem-tekniklerine hâkim olmadıklarını (Sezen-Yüksel, 2017) ve yeterli mesleki deneyime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Çelik ve Gül, 2018).

Mentörlükte mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak vurgulansa da mentinin bu süreçten faydalanabilmesi için bazı mesleki yeterliliklere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Mentörlük sürecinde menti, gerçek bir okul ortamında üniversitede öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya nasıl aktarabileceği konusunda deneyim kazanmaktadır. Bu çalışmaya göre menti plan yapma, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, alan bilgisi gibi etkili bir öğretimi gerçekleştirebilecek teorik bilgilere sahip olmalıdır. Mentî öğrencilere öğretmeye istekli olmalı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeli, öğrencileri güdüleyebilmeli, konuları günlük hayatla ilişkilendirebilmeli, uygun öğrenme ortamı oluşturabilmeli, teknolojiyi kullanabilmeli, öğrencilere rol model olabilecek davranışlar sergilemeli ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmelidir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme anlayışıyla kendini sürekli olarak güncellemelidir. Ancak Çakır ve diğerleri (2010) bazı öğretmen adaylarının iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve alan bilgisi yetersizlikleri olduğunu belirlemiştir. Yalın-Uçar (2012) öğretmen adaylarının teorik açıdan edinmesi gerekli yeterliklerinin arzu edilen düzeyde olmadığını vurgulamıştır. Türkmen (2018) öğretmen adaylarının özellikle öğretim yöntemleri konusunda yetersiz olduklarını belirterek öğretim teknolojilerini kullanma, öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun olarak kullanma konusunda daha iyi yetiştirilmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Akpınar ve diğerlerine (2012) göre öğretmen adayları öğretimsel teknoloji kullanımı açısından yeterli, ancak öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya ağırlık vermekteler, alan bilgisini artırmak konusunda çaba sarf etmemekteler; öğrenciye bilgi aktarımı, sınıf yönetimi, sınıf içerisinde ses tonunu ayarlama ve beden dilini kullanma açısından yetersiz görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları da kendilerinin lisanstaki teorik bilgilerini uygulamaya aktarmada yetersiz olduklarına (Saka, 2019) ve sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda zorluk yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir (Sünkür-Çakmak, 2019).

Etkili bir mentörlük ilişkisi için hem mentörün hem mentinin bazı kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğine ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre menti mentörüne saygı göstermeli, farklı fikirlere açık olarak mentöründen gelen fikirleri önemsemeli, ahlaki ilkelere uygun davranmalı, mizaha yönelimli olmalı, güvenilir olmalı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca gelişimini etkileyebilecek olumsuz düşüncelerden kaçınarak gelişimini olumlu etkileyebilecek düşüncelere ve uygulamalara yönelmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri gerçekleştirebileceği konusunda kendine güvenmelidir. Ancak yetersizliklerinin de olabileceği anlayışla mentöründen öğrenmesini engelleyecek aşırı bir özgüvene sahip olmamalıdır. Mentör ise adil olmalı, empati kurabilmeli, doğru olduğuna inandığı şeyleri yapmalı ve yanlış olduğuna inandığı şeylerden kaçınmalıdır. Mentîye umut ve iyimserlik ileterek olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmasına yardımcı olmalıdır. Mentinin

İhtiyaçlarına odaklanarak bunları karşılamak için çaba harcamalıdır. Ayrıca mentör güvenilir olmalı, farklı fikirlere açık olmalı, etkili iletişim kurabilmeli, sahip olduğu otoritesini kötüye kullanmamalı, sözleri ve davranışları arasında tutarlılık bulunmalıdır. Mentörün kişisel özelliklerine yönelik bulgular içeren araştırmalardan biri olan Sünkür-Çakmak'a (2019) göre öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin insancıl kişilik özelliklerinden memnundur. Ancak Ayaz'a (2015) göre öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin geri bildirim sürecinde çoğunlukla hükmeden, azınlıkla cesaretlendiren öğretmen rolünde olduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin geri bildirim verirken sergiledikleri tavırlarının ve usullerinin kendilerini iyi veya kötü hissetmelerine neden olduğunu; öğretmen adaylarını rahatlatıp cesaretlendiren yapıcı ve olumlu eleştirilerin yanı sıra öğretmenlik yapma cesaretlerini kırarak sert ifadelerde de bulduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kuramadıkları (Yıldırım-Yakar vd., 2021) baskıcı oldukları, ilgilenmedikleri, sert mizaçlı oldukları, kaba davranışlar sergiledikleri, önemsemedikleri, kırıcı ve anlayışsız oldukları (Çelik ve Gül, 2018), empati kurmadıkları da vurgulanan durumlardır (Ayaz, 2015).

Öğretmenlik uygulaması sürecinin paydaşların işbirlikli olarak çalıştığı, birbirlerinden beklentilerinin, yetkilerin ve sorumluluklarının açık olarak tanımlandığı bir süreç şeklinde yürütülmesi vurgulanmaktadır (Kırksekiz vd., 2015). Paydaşların süreçte kendilerine düşen rol ve sorumlulukların neler olduğu bilgisine sahip olmaları, sürece olan güven duygusunu sağlayacak ve bu güven duygusunun karşılıklı ilişkilere olumlu yansımaları olacaktır (Yalın-Uçar, 2017). Bu çalışmada mentörlük sürecinde mentörün birbiriyle ilişkili olan farklı roller gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda mentörün destekleyici, danışman, geri bildirimci, rol model, koçluk, eğitmen, arkadaş, meslektaş, eleştirel düşünmeyi teşvik edici, koruyucu, ortak çalışan/işbirlikçi, kolaylaştırıcı, gözlemci rollerinin yanı sıra değerlendirici rolünü de gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Mentörlük rolünün doğru bir şekilde algılanarak gerçekleştirilmesi olumlu sonuçların ortaya çıkması açısından oldukça önemlidir. Mentörlük rollerini bilmeyen ve bu rolleri gerçekleştirecek yeterlilikte olmayan uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının mesleki sorunlar yaşamasına neden olabilir (Kiraz, 2003). Ancak öğretmen adayları dersi planlama konusunda uygulama öğretmeninden yeterli yardım ve ayrıntılı bir dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir (Paker, 2008). Ayrıca uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmadıkları (Saka, 2019), derslerde kendilerini sınıfta yalnız bıraktıkları, ders dışı etkinliklere kendilerinin katılımına destek vermedikleri (Yıldırım-Yakar vd., 2021), gereksiz işlerle meşgul ettikleri de vurgulanan durumlardır (Çelik ve Gül, 2018). Bununla birlikte uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ders anlatırma kaygılarına dikkat çekilmiştir. Ders anlatırma kaygıları uygulama öğretmenlerinin müfredatı yetiştirme çabasında olması ve okul-

larda sınava hazırlığın vurgulanması nedeniyle yeterli tecrübesi olmayan öğretmen adayına ders anlatımı ve sınıf yönetimi konusunda güvenmeme ya da öğretmen adaylarının kendilerinden daha iyi ders anlatmaları durumunda öğrencilerin gözündeki imajlarının sarsılması gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir (Baştürk, 2010). Oysa ders anlatımı öğretmen adaylarının mesleğe yönelik düşüncelerini değiştirmekte ve çoğunluğu üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır (Baştürk, 2009).

Bu çalışmada mentinin mentörlük sürecinde birbiriyle ilişkili pek çok rolü gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda mentinin mentörlük sürecinden en üst düzeyde fayda elde edebilmek için mentörün önerilerini gerçekleştirme, değerlendirme kriterlerine göre sorumluluklarını gerçekleştirme, gelişiminin sorumluluğunu üstlenme, ortak çalışan/işbirlikçi, ihtiyaçlarını belirleme, geri bildirim isteme, mesleki rolleri gerçekleştirme, öz değerlendirme, aktif katılımcı ve gözlemci rollerini gerçekleştirmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının derse hazırlık yapmadıkları (Akpınar vd., 2012; Yıldırım-Yakar vd., 2021), kılık kıyafet konusunda özen göstermedikleri (Batmaz ve Ergen, 2020), devamsızlık yaptıkları, konu anlatımı ve sorumluluk almada isteksizlikleri vurgulanmıştır (Gümüş, Çulha-Özbaş, Gülersoy, Duman, Türker, Avcı ve Dikicigil, 2018).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bazı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının etkili bir mentörlük süreci için sahip olmaları gereken özellikler ve gerçekleştirmeleri gereken roller açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Bu açıdan belirtilen konular dikkate alınarak öğretmenlik uygulaması sürecinin başında hem uygulama öğretmenlerine hem de öğretmen adaylarına eğitimler düzenlenebilir. Uygulama öğretmenlerinin mentörlük eğitimi alması gerektiği yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Baştürk, 2010; Çakır vd., 2010; Gökteş ve Şad, 2014; Yalın-Uçar, 2017; Yıldırım-Yakar vd., 2021). Bu doğrultuda öğretmenlik uygulaması sürecine katılım için öncelikle bu eğitimi başarıyla tamamlamaları istenebilir. Bu şekilde hem uygulama öğretmenleri hem de öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinin önemini ve süreçteki sorumluluklarının farkına vararak süreçten mümkün olduğunca faydalanmaya ve faydalı olmaya çalışabilir. Ayrıca uygulama öğretmenlerini belirlerken gönüllülük esas alınmalıdır. Uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliğine (mentörlüğe) yönelik tutumlarını belirleyen ölçekler de kullanılarak olumlu tutumlara sahip uygulama öğretmenleri seçilebilir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde belli aralıklarla etkililik açısından yapılacak değerlendirmeler aksaklıkların düzeltilmesine ve sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Vurgulanması gereken konulardan biri uygulama öğretmenin değerlendirici rolüdür. Uygulama öğretmenin değerlendirici rolü öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimini gerçekleştirememesine neden olabileceği endişesiyle öğretmenlik

uygulanması için uygun bir rol olarak görülmemektedir. Bununla birlikte değerlendirme sürecine doğrudan katılmak yerine dolaylı katılmak daha uygun olarak belirlenmiştir (Fransson, 2010). Bu durum öğretmenlik uygulamasında değerlendirici rolünün gerçekleştirilme biçiminin düzenlenmesi gerektiğini gösterebilir. Ayrıca öğretmenlik uygulamasında temel vurgu öğretmen adayının değerlendirilmesi değil, mesleki ve kişisel gelişiminin sağlanmasıdır. Hem uygulama öğretmeninin hem de öğretmen adayının bu anlayışla öğretmenlik uygulaması sürecini gerçekleştirmeleri değerlendirme rolünün olumsuzluğunu azaltabilir.

Öğretmenlik uygulamasını konu alan çalışmalarda uygulama öğretmenlerine vurgu yapıldığı, öğretmen adaylarına ise yeterince değinilmediği görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına vurgu yapan araştırmalar yapılabilir. Ayrıca hem uygulama öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına bakış açılarını, gerçekleştirmeleri gereken rolleri, sahip olmaları gereken mesleki ve kişisel özellikleri açısından değerlendirici araştırmalar yapılabilir. Hem uygulama öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde gerçekleştirdiği rollerden hangilerini daha fazla önemstediklerini ve nasıl gerçekleştirdiklerini ayrıntılı olarak belirleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucuna göre mentörlük farklı aşamalardan oluşan işbirlikçi bir süreçtir ve mentörlüğün hem mentiyeye hem de mentöre mesleki ve psikolojik açıdan katkıları bulunmaktadır. Mentörlük süreci, formal ve informal mentörlük şeklinde gerçekleştirilmekte olup öğretmenlik uygulamasında formal mentörlük süreci gerçekleştirilmektedir. Bu mentörlük sürecinde uygulama öğretmeni mentör, öğretmen adayı ise mentidir. Etkili bir mentörlük süreci için mentörün ve mentinin mentörlük sürecine katılmaya istekli olmaları, bazı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmaları, birbiriyle ilişkili olan farklı roller gerçekleştirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Ancak literatürde bazı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mentörlük sürecine katılmaya istekli olmadığı, belirlenen kişisel ve mesleki özellikler açısından istenen yeterlilikte olmadığı ve belirlenen rolleri yeterince gerçekleştirmediği yönünde bulgular mevcuttur. Tüm bunlar doğrultusunda etkili bir mentörlük süreci için öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilmeden önce uygulama öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına mentörlük süreci hakkında eğitimler verilerek mentörlük sürecinin önemi ve bu süreçteki rolleri konusunda farkındalıklarının artırılması, kişisel ve mesleki özellikler açısından yeterliliklerinin sağlanması, sürece katılımı istekliliğin dikkate alınması ve sürecin etkililiği konusunda değerlendirmeler yapılarak aksaklıkların giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Abiddin, N. Z. and Hassan, A. (2012). A review of effective mentoring practices for mentees development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1226>
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 41-67.
- Alcocer, L. F. and Martinez, A. (2018). Mentoring Hispanic students: A literature review. *Journal of Hispanic Higher Education*, 17(4), 393-401. <https://doi.org/10.1177/1538192717705700>
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>
- Ambrosetti, A. and Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ambrosetti, A., Knight, B. A. and Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Aslan, B. and Dayıoğlu-Öcal, S. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 1(2), 31-48.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Ata, B. ve Urman, B. (2008). Sistematik derlemelerin kritik analizi. *Türk Jinekoloji ve Obstetrik Derneği Dergisi*, 5(4), 233-240.
- Ayaz, M. F. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde aday öğretmenlerin algılarına göre uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik rollerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 1030-1035.
- Ayvacı, H. Ş., Özbek, D. ve Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üni-*

- versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-66. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-487564>
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.
- Batmaz, O. ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 549-575. <https://doi.org/10.30964/auebfd.541079>
- Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Börü, N. (2019). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük ve mesleğe giriş eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 68-87. <https://doi.org/10.17556/erziefd.430221>
- Bynum, Y. P. (2015). The power of informal mentoring. *Education*, 136(1), 69-73.
- Cothran, D., McCaughtry, N., Smigell, S., Garn, A., Kulinna, P., Martin, J. J. and Faust, R. (2008). Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 241-251.
- Çakır, M., Ogan-Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 69-81.
- Çelik, O. T. ve Atik, S. (2020). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme programı: Bir meta sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 539- 564. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.6m>
- Çelik, Y. ve Gül, İ. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 81-103.
- Davis, J. S. and Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers?: Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>

- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 898-909.
- Dönmez-Usta, N. ve Turan-Güntepe, E. (2016). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1214-1223.
- Dziczkowski, J. (2013). Mentoring and leadership development. *The Educational Forum*, 77(3), 351-360. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.792896>
- ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (1986). *Teacher mentoring*. ERIC Digest No.7. (ED 271 477). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271477.pdf>
- Ford, D. and Parsons, J. (2000). *Teachers as mentors*. (ED 447 073). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447073.pdf>.
- Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.509426>
- Garza, R. and Harter, R. A. (2016). Perspectives from pre-service mathematics and science teachers in an urban residency program: Characteristics of effective mentors. *Education and Urban Society*, 48(4), 403-420. <https://doi.org/10.1177/0013124514533989>
- Gerez-Cantimer, G. ve Şengül, S. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında matematik öğretmen adaylarının zihinlerinde algıladıkları öğretmen profillerini gerçekleştirebilme düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 783-801. <https://doi.org/10.24315/tred.713173>
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- Grima, F., Paillé, P., Mejia, J. H. and Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor. *Career Development International*, 19(4), 469-490. <https://doi.org/10.1108/CDI-05-2012-0056>

- Gümüş, N., Çulha-Özbaş, B., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G. ve Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 593-613. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13520>
- Hall, K. M., Jo Draper, R., Smith, L. K. and Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. and Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hobbs, M. K. and Stovall, R. (2015). Supporting mentors of preservice early childhood education teachers: A literature review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 90-99. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1030524>
- Hobson, A. J. and Sharp, C. (2005). Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership & Management*, 25(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/1363243052000317073>
- Hudson, P. (2003). Mentoring first-year pre-service teachers of primary science. *Action in Teacher Education*, 25(3), 91-99. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10734446>
- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-118.
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Huling, L. and Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. (ED460125). ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460125.pdf>
- Inzer, L. D. and Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring: Processes, problems, and design. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31-50.
- Izadinia, M. (2015). Talking the talk and walking the walk: Pre-service teachers' evaluation of their mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(4), 341-353. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1096550>

- Izadinia, M. (2016a). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash?. *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
- Izadinia, M. (2016b). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127-143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- Izadinia, M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 506-519. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355085>
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk Eğitim Sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- Jewell, M. L. (2007). What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study. *The Teacher Educator*, 42(4), 289-303. <https://doi.org/10.1080/08878730709555408>
- Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior*, 13(2), 127-151. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1302_02
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 63-80. <https://doi.org/10.1080/713685509>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M. ve Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000250>
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventor. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.539199>

- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Kwan, T. and Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/13598660500286267>
- Liu, S. H. (2014). Excellent mentor teachers' skills in mentoring for pre-service teachers. *International Journal of Education*, 6(3), 29-42. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i3.5855>
- Lopez-Real, F. and Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Lynn, S. and Nguyen, H. T. M. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783499>
- Malen, B. and Brown, T. M. (2020). What matters to mentees: Centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(4), 480-497. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793086>
- Maphosa, C., Shumba, J. and Shumba, A. (2007). Mentorship for students on teaching practice in Zimbabwe: Are student teachers getting a raw deal?. *South African Journal of Higher Education*, 21(2), 296-307.
- Maria-Monica, P. M. and Alina, M. C. (2011). New perspectives on roles of the mentor-teacher for pedagogical practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2078-2082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.057>
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/713685510>
- Mcnelly, P. and Martin, S. (1998). Support and challenge in learning to teach: The role of the mentor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/1359866980260104>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin*

yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YY-nerge.pdf.

- Mubarak, H. M. and Jamilu, I. M. (2015). Who is an ideal mentor?. *International Journal of Innovative Research & Development*, 4(6), 329-335.
- Nyanjom, J. (2020). Calling to mentor: The search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*, 28(2), 242-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1559069>
- Örs-Cırık, S., Akbulut, E., Bingöl, M. ve Erdilmen-Ocak, Ş. (2022). Mentör destekli proje yazma eğitimi sürecinde mentör ile menti arasındaki iletişimin etkinliğinin saptanmasına yönelik nitel bir analiz. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(98), 1847- 1854. <http://dx.doi.org/10.29228/ sssj.62396>
- Özkalp, E. ve Kırrel, Ç. (2018). Örgütsel davranış. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 132-139.
- Rideout, G. and Windle, S. (2010). Beginning teachers' pupil control ideologies: An empirical examination of the impact of beliefs about education, mentorship, induction, and principal leadership style. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (104), 1-48.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 127-148. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527173>
- Sanyal, C. (2017). The effective mentor, mentee and mentoring relationship. In D. Clutterbuck, F. Kochan, L. G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring*. (pp. 143–155). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402011.n9>
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Sezen-Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062.

- Sünkür-Çakmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 207-226.
- Türkmen, E. F. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1347-1366. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13709>
- Uzun, S. (2021). *Öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim üyesi perspektifinden incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Wyre, D. C., Gaudet, C. H. and McNeese, M. N. (2016). So you want to be a mentor? An analysis of mentor competencies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1165490>
- Vierstraete, S. (2005). Mentorship: Toward success in teacher induction and retention. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 8(3), 381-392.
- Yalın-Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yalın-Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015870>
- Yıldırım-Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yılmaz, M. ve Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 127-136. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111020>
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D. and Van Driel, J. H. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28. <https://doi.org/10.1080/0261976980210104>

Denetim Uygulamalarının Mesleki ve Etik İlkelere Uygunluğunun İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serkan DEMİR¹, Mustafa KALE²

1 Dr., MEB, serkandemirgazi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0478-1831.

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak., Temel Eğitim Böl., mkale@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3727-1475.

Gönderilme Tarihi: 14.06.2022 Kabul Tarihi: 10.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1130950

Öz

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğunun incelenmesidir. Araştırma tarama modellerinden durum çalışması (örnek olay tarama modeli) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu, Ankara-Çubuk ilçesinde bulunan resmî okullarda görevli ve araştırmaya gönüllü katılan 18 yönetici ve 48 öğretmen olmak üzere 66 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplardan tema ve kodlar oluşturulmuş, frekans dağılımları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre; denetim görevlilerinin “tarafsızlık ve nesnellik, eşitlik, dürüstlük, gizlilik, yetkinlik ve mesleki özen” ilkelerine uygun hareket ettiği tespit edilmiştir. Fakat “çıkar çatışmasından kaçınma, nezaket ve saygı” ilkelerine uygun davranışlar sergilemediği bulunmuştur. Denetim görevlilerinin özellikle onur kırıcı, küçük düşürücü, baskıcı, hakaret ve tehdit edici tavırlarda bulunmamaları, etkili rehberlik hizmetlerine katkı sunacaktır. Ayrıca denetim görevlilerine “etkili iletişim” konusunda eğitimler verilebilir. Denetim görevlilerinin etik dışı davranışlarda bulunmalarını engellemek amacıyla “Denetim Görevlilerinin Uyacakları Mesleki Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik” kapsamında daha hassas davranmaları ve ilgi yönetmelik maddelerini göz önünde bulundurarak denetim sürecini gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: denetim, mesleki etik, okul yönetimi, denetmen, yönetici, öğretmen

Examining the Compliance of Supervision Practices with Professional and Ethical Principles

Abstract

The purpose of this research is to examine the compliance of supervision practices with professional and ethical principles according to the opinions of teachers and school administrators. The research was carried out with a case study (case study model), which is one of the survey models. The study group in the research consists of 66 people including 18 administrators and 48 teachers, who are working in public schools in Ankara-Çubuk district and voluntarily participated in the research. In the study, data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The collected data were analyzed by content analysis method. Themes and codes were created from the answers given to the interview questions, and their frequency distributions were determined. As a result of the research, according to the opinion of the majority of administrators and teachers; it was determined that the supervisors acted in accordance with the principles of "impartiality and objectivity, equality, honesty, confidentiality, competence and professional care". However, it was found that they did not behave in accordance with the principles of "avoiding conflict of interest, courtesy and respect". The fact that supervisors do not engage in derogatory, humiliating, oppressive, insulting and threatening attitudes will contribute to effective guidance services. In addition, training on "effective communication" can be given to supervisors. In order to prevent the supervisors from exhibiting unethical attitudes, it is recommended that they act more sensitively within the scope of the "Regulation on the Principles of Professional Ethical Behavior to be Followed by Audit Officers" and carry out the supervision process by taking into account the relevant regulations.

Keywords: *supervision, professional ethics, school management, inspector, administrator, teacher*

Giriş

Her toplum, sahip olduğu kültürel değerleri, gelenekleri, normları yazılı olan ya da olmayan tüm tarihsel mirasını yeni nesillere aktararak yaşatılmasını sağlamak ister. Toplumlar bu aktarımı, kendi haline bırakarak gelişigüzel yapılmasını bekleyemez. Bu aktarımın ve çocukların tüm değişimlere karşı hazırlıklı olabilmesi için sistematik, planlı ve örgütlü olarak yapılması önemlidir. Bu amaçla eğitim sistemleri oluşturulmaktadır. Eğitim sistemleri 21. Yüzyıl becerilerini çocuklara kazandıracak şekilde organize edilmelidir. Hem teknolojik hem de sosyal hayatta yaşanan hızlı değişimlere gerekli ve etkili reaksiyon verecek kapasitede inşa edilmeleri gerekmektedir. Eğitim

sistemi birçok alt ve üst sistemden oluşmaktadır. Her alt sistem kendi amaçları doğrultusunda eğitim sistemine katkı sunmaktadır. Denetim sistemi de eğitim sisteminin alt sistemi olarak görev yapmaktadır.

Örgütler belli amaçlar için kurulur ve bu amaçlara hizmet ettiği oranda hayatta kalırlar. Denetim, eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkileyen tüm öğelerin birlikte ele alınarak, amaçlara uygunluğu açısından izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması sürecidir (MEB, 2014). Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşip ulaşamadıkları, sapmalar olup olmadığı ancak düzenli olarak yapılacak denetimlerle anlaşılabilir. Denetim sistemi, örgütün girdi, işleme ve çıktı süreçleri hakkında toplanan bilgiler aracılığıyla örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine ve kendini geliştirmesine katkı sunan bir sistem olarak değerlendirilebilir (Eyi, 2006). Bu amaçlara ulaşma noktasında eğitim kurumlarının planlı ve programlı olarak kontrol edilip değerlendirilmesi gerekmektedir (Aydın, 2011; Memişoğlu ve Tabak, 2021). Bu bağlamda eğitim denetimi, eğitim çıktılarının nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesini sağlamak ve eğitim- öğretimin amaçlarına ne denli ulaşip ulaşmadığının kontrol edilmesi şeklinde yorumlanabilir (Göl, 2021).

Eğitim sistemi içinde okullar da belli amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Denetim sistemi, okulların amaçlarına uygun olarak öğrencilerin olumlu yönlerini desteklemek, eksik yönlerini tamamlayarak öğrencilere yol gösterme görevini de yerine getirmektedir. Bu durum denetim faaliyetlerinin, öğrencilerin başarılarına olumlu katkı sağlaması (Aydın, 2016; Göl, 2021) açısından da oldukça önemlidir.

Eğitim sistemi içindeki en önemli paydaşlardan biri de öğretmendir. Eğitim denetiminin en önemli amaçlarından biri de öğretmenlere uygun geri bildirimler vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektir. Bu geri bildirim öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanmalı (Greene, 1992; Kel ve Akın, 2021; Marshall, 2005; Paris ve Gespass, 2001; Taşdan, 2008) ve bu yolla eğitimin kalitesini yükseltmelidir. Bu bağlamda eğitim denetimi, sistemin sorgulanmasından öte eğitim sisteminin devamının sağlanması şeklinde görülebilir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en önemli unsurlardan birisidir (Aydın, 2013).

Her sistemde olduğu gibi denetim sistemi de bilimsel gelişmelerden etkilenmektedir. Bu değişimlere uyum sağlanabilmesi için eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin, öğretmenlerin ve deneticilerin bu sürece önemli katkılar sunması (Erdem ve Eroğlu, 2012) beklenmektedir. Özellikle okulların gelişimi için liderlik, hem okulun işleyişine doğrudan ya da dolaylı müdahalede bulunmayan müfettişler (Ehren ve Vischer, 2006; Akt. Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018) hem de okul yöneticilerinden beklenmektedir.

Eğitim denetimi sisteminde bu değişimlere uyum sağlama noktasında 2010 yılından sonra Türkiye’de geçmiş yıllara göre oldukça hızlı bir dönüşüm süreci yaşanmaya başlamıştır. 5984 sayılı kanun uyarınca illerde görev yapan müfettişlerin unvanları ilköğretim müfettişinden eğitim müfettişine dönüşmüş, lise ve dengi okullar da görev alanlarına (Gönülaçar, 2018) dahil edilmiştir. 25.08.2011 tarihli ve 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” uyarınca 24.05.2014 tarih ve 29009 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Yönetmelikle merkezde Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, illerde maarif müfettişleri başkanlıkları oluşturulmuştur. İllerde bulunan kurumların rehberlik, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturmalarının Maarif Müfettişleri Başkanlıklarınca yürütüleceği belirtilmiştir (Kel ve Akın, 2021). Yapılan bu değişimlerle “ders denetimi” yetkisinin, kuramsal boyutta olmasa bile uygulama boyutunda maarif müfettişlerinden alınıp okul müdürlerine devredilmesi öngörülmüştür. Sonuç olarak bu değişimlerle teftiş olgusu yerine rehberlik ağırlıklı bir süreç öngörülmüştür (Çetin, 2020).

2016 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Yönetmeliği” ve “Maarif Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” ile bazı değişiklikler yapılmıştır (Resmî Gazete, 2016a). Yine 2016 yılında “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve “Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 2016b). Bu kanun ile merkez teşkilatındaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı yerini tekrar Teftiş Kurulu Başkanlığına bırakmıştır. Kanun kapsamında, merkez teşkilatta bulunan müfettişler aracılığı ile Türkiye genelinde denetim ve teftiş hizmeti verilmesi öngörülmüştür (MEB, 2016). 2017 yılında yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği” ile etkili, ekonomik ve verimli bir teftiş yürütülebilmesi için Başkanlıkça yıllık çalışma programı hazırlanarak, Bakan onayı ile uygulamaya konulmuştur (Resmî Gazete, 2017).

2018 yılına gelindiğinde Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi kapsamında birtakım mevzuat değişiklikleri yapılmış ve 2014’teki düzenlemeler ile kaldırılan iş başında yetiştirme görevi tekrar mevzuata girmiştir (Resmî Gazete, 2018). Son olarak 01.03.2022 tarih ve 31765 sayılı Resmî Gazetede, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği güncellenerek yayınlanmıştır (MEB, 2022). Yayımlanan yeni yönetmelik ile birlikte illerde Eğitim Müfettişleri Başkanlığı kurulması ve rehberlik, denetleme, izleme ve değerlendirme görevlerinin yürütülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2022).

Her mesleğin icrasında uyulması gereken bazı etik kurallar mevcuttur. Meslekler, toplumun kendilerinden beklediği standartları oluşturmak ve itibarlarını korumak amacıyla birçok etik ilke ve kurallar belirlemektedir. Profesyonel meslekleri diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliklerden biri belirlenen etik ilkelere sıkı sıkıya bağlı hareket etmeleridir (Cirhinlioğlu, 1996).

Her meslekte olduğu gibi eğitim denetiminde de eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygun standartta olmasını sağlamak, istenmeyen davranış ve uygulamaları ortadan kaldırmak ve mesleğin doğru şekilde yerine getirilmesini sağlamak için uyulması gereken bazı etik ilkelerin olması zorunludur (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağcivan ve Bayraktutan, 2010). Bir mesleğin topluma karşı hesap verebilir ve şeffaf olduğunun en açık kanıtı yazılı etik ilkelerinin olmasıdır. Mesleki etik ilkeler, o mesleği icra eden kişilerin doğru ve kabul edilebilir eylemlerde bulunabilmeleri için yol gösteren kurallar ve değerler bütünüdür. Meslek mensuplarının bu etik ilkeler ve değerlere uygun hareket etmeleri beklenir (Connely ve Light, 1991 akt. Kartal, Karaköse, Özdemir ve Yirci, 2011).

Eğitim kurumlarında yapılan denetim faaliyetlerinde de etik ilkeler oldukça önemlidir. Çünkü denetim okulda gözlem yapmayı, değişik kaynaklardan kanıt toplamayı ve elde edilen bulguları raporlaştırma etkinliklerini içerir. Denetim sadece görülen rapor edilmesi değil aynı zamanda bunların yorumlanmasını da içeren bir süreçtir (Richards, 2001). Yorumlama sürecinde etik ilkelere bağlılık denetim yapan müfettiş ya da yöneticiye yol gösterir ve en isabetli kararları almasına yardım eder.

Görüldüğü üzere etik ilkeler eylemlerde şeffaflık ve hesap verebilirliği artırması, uygulamada birliği sağlaması nedeniyle kurumlara karşı güveni artırmaktadır. 14.09.2010 tarih ve 27699 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik” ile denetim görevlilerinin uyacağı mesleki etik ilkeler belirlenmiştir. Buna göre denetim birimlerinde denetim, teftiş, soruşturma, kontrol, ön inceleme, inceleme ve araştırma görevini yapmak üzere değişik ad ve unvanlar altında istihdam edilen veya görevlendirilen denetim elemanlarının aşağıdaki mesleki etik ilkelere uymaları istenmektedir (Resmî Gazete, 2010). Bu ilkeler:

- Tarafsızlık ve nesnellik
- Eşitlik
- Dürüstlük
- Gizlilik
- Çıkar çatışmasından kaçınma

- Nezaket ve saygı
- Yetkinlik ve meslekî özen olarak belirlenmiştir.

Eğitim denetimi uygulamalarında da belirlenen bu etik ilkelerin uygulama düzeyi oldukça önemlidir. Etik ilkelere ilişkin literatürde yapılan çok sayıda araştırma da (Aksoy, 1998; Aydın, 2006; Aydın, 2007; Beck ve Murphy, 1994; Cornforth and Claiborne, 2008; Glanz, 1997; Kahraman, 2003; Özmen ve Güngör, 2008; Reiman and Sprinthall, 1998; Toprakçı vd., 2010) ağırlıklı olarak denetmenlerde bulunması gereken etik özellikler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılan denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Denetmenlerin denetim uygulamalarına dair, öğretmen ve okul yöneticilerinin;

1. Tarafsızlık ve nesnellik ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?
2. Eşitlik ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?
3. Dürüstlük ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?
4. Gizlilik ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?
5. Çıkar çatışmasından kaçınma ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?
6. Nezaket ve saygı ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?
7. Yetkinlik ve meslekî özen ilkesine uygunluğu konusundaki görüşleri nedir?

Araştırmadan elde edilen verilerden denetim uygulamalarında mesleki etik ilkelere uygunluk düzeylerinin belirlenecek olmasının rehberlik ve denetim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayacak yöneticilerin ve öğretmenlerin soruları içten ve samimi bir şekilde yanıtlayacakları varsayılmaktadır. Araştırma Ankara'nın Çubuk İlçesinde yer alan yöneticiler ve öğretmenlerden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modellerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması, genel tarama modellerine oranla araştırmacıya bir olaya müdahale etmeden daha ayrıntılı ve derinlemesine inceleme olanağı sağlamaktadır (Karasar, 2012, s. 86).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak, Ankara-Çubuk ilçesinde bulunan resmî okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden araştırmaya gönüllü katılan 18 yönetici ve 48 öğretmen olmak üzere 66 kişiden oluşmaktadır. Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için araştırmacının amacı gözetilerek, farklı okul kademelerinden örneklem seçimi yapılmıştır. Görev yapılan okullar farklı sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların 26'sı bakanlık müfettişince, 47'si maarif müfettişince, 48'i yönetici tarafından, 1'i ilköğretim müfettişince denetlendiğini belirtirken 4 kişi ise denetim görmediğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanma sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular oluşturulurken literatür taraması yapılmış, geliştirilen form öncelikle taslak olarak hazırlanmış ve eğitim bilimleri alanında 2 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler sonrası 2 dil uzmanının incelemesi sonrası görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun birinci bölümünde yöneticilere ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise denetim sürecinde mesleki ve etik ilkelere uygunlukla ilgili 25 açık uçlu soru bulunmaktadır. Katılımcıların yanıtlaması için denetim görevlilerine yönelik, temalar bağlamında sorulan bazı örnek sorular;

“Görevleriyle ilgili bilgi ve belgeleri toplarken, değerlendirirken, aktarırken ve sonuçlandırırken, önyargısız ve tarafsız davranmadıklarını nasıl değerlendirirsiniz?” (Tarafsızlık ve Nesnellik),

“Denetim faaliyetlerini yerine getirirken; yasa önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket edip etmediklerini nasıl değerlendirirsiniz?” (Eşitlik),

“Çalışmalarını dürüstlük, doğruluk, dikkat ve sorumluluk duygusu içinde yapıp yapmadıklarını nasıl değerlendirirsiniz?” (Dürüstlük),

“Görevlerinin saygınlığını ve güvenilirliğini zedeleyen görüntü, tavır ve davranıştan bulunup bulunmadıklarını nasıl değerlendirirsiniz?” (Çıkar Çatışması),

“Görevleri dolayısıyla öğrendikleri özel hayatın gizliliği ile ilgili bilgileri, kanunların öngördüğü durumlar dışındaki kişilerce paylaşıp paylaşmadıklarını nasıl değerlendirirsiniz?” (Gizlilik),

“Denetim görevlileri, onur kırıcı, küçük düşürücü ve keyfi davranışlar sergileyip sergilemedikleri, baskıcı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunup bulunmadıklarını nasıl değerlendirirsiniz?” (Nezaket ve Saygı)

“Görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime sahip olup olmadıkları, görevlerine azami özen ve dikkat gösterip göstermediklerini nasıl değerlendirirsiniz?” (Yetkinlik ve Mesleki Özen) şeklindedir.

Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze ve ağırlıklı bölümü ise çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar açık uçlu sorulara yazarak cevap vermeyi tercih etmişlerdir. Bu uygulamalar yaklaşık 1 saat sürmüştür. Gazi Üniversitesi Etik Kurulu’ndan araştırmanın yapılması için 10.05.2022 tarih ve E-77082166-604.01.02-358403-09 sayılı toplantı kararı ile izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılarak **öncelikle** tema ve kodlar oluşturulmuştur. Her tema ve kod ile ilgili frekanslar çıkarılmıştır. Katılımcıların yazdıkları ve konuyu tam açıklamayan ya da hiç ilgisi olmayan açıklamalar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yapılan analizler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Üzerinde uzlaşılan analiz sonuçları tablolara gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

1. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Tarafsızlık ve Nesnellik İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında tarafsızlık ve nesnellik ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Denetim görevlilerinin; görevlerini herhangi bir baskı, etkileme ve yönlendirme olmaksızın, (siyasî, idarî, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerden kaçınarak) her türlü baskıya karşı tarafsızlığını muhafaza ederek yerine getirip getirmediğine ilişkin görüşlerin analiz edilmesi sonucu, 1 tema altında “Objektif Olma”; taraflı (f:10) ve tarafsız (f:29) olmak üzere 2 kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 4’ü denetim görevlilerini taraflı, 10’u tarafsız gördüklerini, öğretmenlerin 6’sı denetim görevlilerini taraflı, 29’u tarafsız gördüklerini belirtmiştir (Tablo1). Yöneticilerden bazıları “*Bu konuda yorum yapmak oldukça zor. Hepsinin yerine getirdiğine inanmıyorum fakat tabii ki işini hakkıyla yapanlar çoğunlukta (Y9)*” gibi

ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim görevlilerinin taraflı mı tarafsız mı olduğunu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda tarafsız görüşü belirtenler; “*Etkilenme ve yönlendirme olmadan tarafsız şekilde ifa ettiklerini düşünüyorum (Y1)*”, “*Objektif olduklarını düşünüyorum (Y6)*”, “*Denetim yapan maarif müfettişi ve okul yöneticilerimiz tarafsız olarak görevlerini yerine getirmektedir (Ö2)*”, “*Tarafsız ve bağımsız bir denetim geçirdiğimi düşünüyorum (Ö39)*”, ve “*Branşım uzmanlık gerektirdiğinden herhangi bir baskıya maruz kalmadım aksine durumları fikir birliği ile çözümlenmeye çalışırız (Ö25)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Taraflı olduğunu düşünenler ise “*Siyasi ve idari baskının kararlarını etkilediğini düşünüyorum (Y15)*”, “*Kişisel düşüncelerin (siyasi-idari) etkisi olduğunu düşünüyorum. Tarafsızlıklarını korumakta zorlanıyorlar (Ö9)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bunun yanında bazı denetim görevlilerinin objektif olmayan davranışlarda bulduklarını belirten görüşlerin de yer aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1

Denetim Görevlilerinin; Görevlerini Her Türü Baskıya Karşı Tarafsızlığını Muhafaza Ederek Yerine Getirip Getirmediğine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
	1-Taraflı	Y3, Y4, Y15, Y17/ (4)	Ö2, Ö9, Ö16, Ö27, Ö29, Ö30/ (6)	10
Objektif Olma	2-Tarafsız	Y1, Y2, Y5, Y6, Y7, Y8, Y12, Y13, Y16, Y18/ (10)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20, Ö2, Ö24, Ö25, Ö26, Ö32, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö47/ (19)	29

Denetim görevlilerinin; görevleriyle ilgili bilgi ve belgeleri toplarken, değerlendirirken, aktarırken ve sonuçlandırırken, önyargısız ve tarafsız davranıp davranmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Objektif Olma”; taraflı (f:8), tarafsız (f:19), önyargılı (f:7) ve önyargısız (f:18) olmak üzere 4 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 2’si denetim görevlilerini taraflı, 6’sı tarafsız gördüklerini, öğretmenlerin 6’sı denetim görevlilerini taraflı, 13’ü tarafsız gördüklerini, yöneticilerin 2’si denetim görevlilerini önyargılı, 6’sı önyargısız gördüklerini, öğretmenlerin 5’i denetim görevlilerini önyargılı, 12’si önyargısız gördüklerini belirtmiştir (Tablo 2). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Değerlendirme yapamam çünkü herhangi bir değerlendirme aşamasında bulunmadım. Evrak teslimi aşamasında prosedür belli o yüzden herkesten aynı evrakın alındığını düşünüyorum*

(Y9); nötr (Y15); yorumsuz (Ö10)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim görevlilerinin durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 2

Denetim Görevlilerinin; Görevleriyle İlgili Bilgi ve Belgeleri Toplarken Önyargısız ve Tarafsız Davranıp Davranmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Objektif Olma	1-Tarafılı	Y3, Y8/ (2)	Ö9, Ö16, Ö29, Ö30, Ö35, Ö37/ (6)	8
	2-Tarafsız	Y1, Y6, Y7, Y12, Y13, Y16/ (6)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö26, Ö32, Ö34, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48/ (13)	19
	3-Önyargılı	Y4, Y8/ (2)	Ö9, Ö25, Ö27, Ö31, Ö35/ (5)	7
	4-Önyargısız	Y1, Y6, Y12, Y13, Y16, Y17/ (6)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20, Ö2, Ö32, Ö41/ (12)	18

Bu konuda tarafsız ve önyargısız görüşü belirtenler; “*Tarafsız davrandılar (Y7)*”, “*Tarafsız bir şekilde görev yaptılar (Ö42)*”, “*Bilgi ve belge toplama, inceleme, değerlendirme, aktarma, sonuçlandırmada tarafsızdı (Ö39)*”, “*Benim deneyimlerim önyargısız oldukları yönünde olmuştur. Hatta mesleğin ilk yıllarında yardımcı olacak bilgiler de verdiler (Y17)*” ve “*Önyargısız ve tarafsız davranılmıştır (Ö1)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Tarafılı ve önyargılı diyenler ise “*Tarafsız değiller (Y3)*”, “*Görevlerini gerçekleştirirken önyargı ve tutumlarının etkisi altında kalarak gerçekleştirdiler. Tarafsız bir tutumları yoktu (Y8)*” ve “*Önyarguları, tarafsızlık ilkesine uygun hareket etmelerini engelliyor (Ö9)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, ancak bazı denetim görevlilerinin önyargılı ve tarafılı davranışlarının da olduğu yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; denetlenen birim ve taraflarca ileri sürülen bilgi, belge ve görüşleri alırken ve değerlendirirken adil, tarafsız ve nesnel davranıp davranmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Objektif Olma”; tarafılı (f:11), tarafsız (f:26), adaletli (f:17) ve adaletsiz (f:5) olmak üzere 4 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 3’ü denetim görevlilerini tarafılı, 7’si tarafsız gördüklerini, öğretmenlerin 8’i denetim görevlilerini tarafılı, 19’u tarafsız gördüklerini, yöneticilerin 6’sı denetim görevlilerini adaletli, 1’i adaletsiz gördüklerini,

öğretmenlerin 11’i denetim görevlilerini adaletli, 4’ü adaletsiz gördüklerini belirtmiştir (Tablo 3). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Adil olduklarına inanmak isterim hep maalesef denetleyen kişiye göre değişiyor* (Ö11); *nötr* (Y15); *değerlendirme esnasında verilen kararların kanun ve yönetmelikle uyulmasına göre değerlendiririm* (Ö28)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim görevlilerinin durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 3

Denetim Görevlilerinin; Denetlenen Birim ve Taraflarca İleri Sürülen Bilgi, Belge ve Görüşleri Alırken ve Değerlendirirken Adil, Tarafsız ve Nesnel Davranıp Davranmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Objektif Olma	1-Tarafli	Y3, Y4, Y8/ (3)	Ö9, Ö16, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö35, Ö36/ (8)	11
	2-Tarafsız	Y1, Y6, Y7, Y13, Y16, Y17, Y18/ (7)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20, Ö21, Ö32, Ö34, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö48/ (19)	26
	3-Adaletli	Y1, Y6, Y13, Y16, Y17, Y18/ (6)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö13, Ö20, Ö32, Ö34, Ö39, Ö40, Ö45/ (11)	17
	4-Adaletsiz	Y8/ (1)	Ö7, Ö9, Ö19, Ö41/ (4)	5

Bu konuda tarafsız ve adaletli görüşü belirtenler; “*Adil ve tarafsız olduklarını düşünüyorum* (Y6)”, “*Çok büyük bir hata ya da eksiklik yaşamadığım için adil ve nesnel denetlemeler yaşadım. Bireysel olarak gayretimi ve çalışmalarımı görmeleri denetim sürecinde olumlu tavırlarıyla karşılaşmamı sağladı* (Y17)”, “*Adil, tarafsız ve nesnelidirler. Belge kontrolü sırasında fark ettikleri eksiklikleri bizlere yapıcı bir şekilde iletir ve düzeltmemizi rica ederler* (Ö2)”, “*Adil ve tarafsızdı* (Ö20)”, “*Adil, tarafsız ve nesnelidi* (Ö39)” ve “*Genelinin tarafsız olduğunu düşünüyorum* (Ö42)” şeklinde ifade etmişlerdir. Tarafli ve Adaletsiz görüşü belirtenler ise “*Yeterince adil olamadıklarımı düşünüyorum* (Ö19) ” ve “*Adil, nesnel ve tarafsız değillerdi* (Y8)”, şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin adaletli, tarafsız ve nesnel davranmadığı yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; raporlarını denetimin amacına uygun nitelikte, süresi içinde, somut, güvenilir ve geçerli kanıtlara dayalı olarak özlü, açık, tam ve kesin ola-

rak düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin görüşlerin analizi sonucu “Güvenilirlik” ve “Uygunluk” olmak üzere 2 tema oluşturulmuştur. “Güvenilirlik” temasında; güvenilir (f:18), güvenilirmez (f:6) olmak üzere 2; “Uygunluk” temasında uygun (f:24), uygun değil (f:7) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 4’ü denetimleri güvenilir, 2’si güvenilirmez gördüklerini, öğretmenlerin 14’ü denetimleri güvenilir, 4’ü güvenilirmez gördüklerini, yöneticilerin 6’sı denetimleri uygun, 4’ü uygun olmadığını gördüklerini, öğretmenlerin 18’i denetimleri uygun, 3’ü uygun olmadığını gördüklerini belirtmiştir (Tablo 4). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “Bazı kısımları biz göremediğimiz için tam ve kesin düzenlendi mi bilemiyoruz (Ö38); gerekli yönetmeliklere bakarak (Y5)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 4

Denetim Görevlilerinin; Raporlarını Denetimin Amacına Uygun Nitelikte Tam ve Kesin Olarak Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
1 Güvenilirlik	1-Güvenilir	Y2, Y7, Y13, Y18/ (4)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö39, Ö40, Ö43/ (14)	18
	2-Güvenilmez	Y3, Y8/ (2)	Ö7, Ö19, Ö30, Ö41/ (4)	6
2 Uygunluk	1-Uygun	Y1, Y2, Y6, Y7, Y13, Y18/ (6)	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö39, Ö40, Ö43, Ö45, Ö47/ (18)	24
	2-Uygun değil	Y3, Y8, Y9, Y17/ (4)	Ö7, Ö16, Ö41/ (3)	7

Bu konuda güvenilir ve uygun görüşü belirtenler; “Denetçiler, genellikle somut ve belgelere dayalı olarak açıklıkla ifade ediyor (Y2)”, “Denetimin amacına uygun nitelikte, süresi içinde, somut, güvenilir ve geçerli kanıtlara dayalı olarak özlü, açık, tam ve kesin olarak düzenlerler (Y13)”, “Raporlar, güvenilir ve amacına uygun nitelikte düzenlenmiştir (Ö1)”, “Raporlar, somut, güvenilir ve geçerli kanıtlara dayalı olarak özlü, açık, tam ve kesin olarak düzenlenmişti (Ö39)” ve “Uygun düzenlendiğine inanıyorum (Ö47)” şeklinde ifade etmişlerdir. Güvenilmez ve uygun değil diyenler ise “Raporlarını tutarken okulun durumunu göz önünde bulundurmadan adil olmayan

bir şekilde merkez okullara nazaran daha düşük puanlar vererek değerlendirdiler. Değerlendirme süresi içinde ancak somut ve güvenilir değildi (Y8)” ve “Yeterince güvenilir bulmuyorum (Ö19)”, şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin adaletli, tarafsız ve nesnel davranmadığı yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; raporlarında yer verdikleri önlem ve tavsiyeleri gerekçeli olarak belirtip belirtmediklerine ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Dayanak”; gerekçeli (f:27) ve gerekçesiz (f:10) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 6’sı denetimlerin gerekçeli, 2’si gerekçesiz olduğunu, öğretmenlerin 21’i denetimlerin gerekçeli, 10’u gerekçesiz olduğunu belirtmiştir (Tablo 5). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bu konuda bilgim yok (Ö42); resmî belgelerden yola çıkarak (Y5)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda gerekçeli görüşü belirtenler; “*Genellikle belirtirler (Y1)*”, “*Raporlarında istedikleri verilerde gerekçeler açık ve net (Y9)*”, “*Gerekçeli belirtiyorlar (Ö3)*”, “*Gerekçeli olarak belirtiliyordu (Ö20)*” ve “*Mümkün olduğunca gerekçelere dayandırmaya çalışıyorlar (Ö35)*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Gerekçesiz diyenler ise “*Gerekçeli rapor sunmadılar bana (Ö7)*” ve “*Belirtmiyorlar (Y4)*”, şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin raporlarını gerekçelendirmedikleri yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5

Denetim Görevlilerinin; Raporlarında Yer Verdikleri Önlem ve Tavsiyeleri Gerekçeli Olarak Belirtip Belirtmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Dayanak	1-Gerekçeli	Y1, Y2, Y6, Y7, Y9, Y13/ (6)	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö34, Ö35, Ö40, Ö45, Ö46, Ö47/ (21)	27
	2-Gerekçesiz	Y4, Y8/ (2)	Ö7, Ö19, Ö29, Ö30, Ö38, Ö41, Ö44, Ö48/ (8)	10

Denetim görevlilerinin denetimlerine tâbi kişi, kurum ve kuruluşlar nezdinde aracılıkta bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altın-

da “Aracılık”; yapar (f:11) ve yapmaz (f:11) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 3’ü denetim görevlilerinin aracılık yaptıklarını, 6’sı yapmadıklarını, öğretmenlerin 6’sı denetim görevlilerinin aracılık yaptıklarını, 5’i yapmadıklarını belirtmiştir (Tablo 6). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bir bilgim yok (Ö44); fikrim yok (Y6)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda yapar görüşü belirtenler; “*Meslek etiğine uygun olmayan durumlar olmuştur (Y2)*”, “*Aracılıkta bulunulduğunu düşünüyorum (Ö27)*”, “*Aracı olduklarını düşünüyorum (Ö47)*” ve “*Aracılıkta bulunmaktadırlar (Ö46)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Yapmaz diyenler ise “*Aracılıkta bulunmadılar (Y8)*” ve “*Aracılıkta bulunmazlar (Y13)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu aracılık yapmadıklarını belirtirken, öğretmenlerinse aracılık yaptıklarını belirttikleri bununla birlikte, aracılık yapıp yapmama konusunda eşit sayıda görüş olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Denetim Görevlilerinin Denetimlerine Tâbi Kişi, Kurum ve Kuruluşlar Nezdinde Aracılıkta Bulunup Bulunmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Aracılık	1-Yapar	Y1, Y2, Y7/ (3)	Ö20, Ö22, Ö27, Ö29, Ö37, Ö38, Ö43, Ö47/ (8)	11
	2-Yapmaz	Y4, Y8, Y13, Y16, Y17, Y18/ (6)	Ö1, Ö16, Ö39, Ö46, Ö48/ (5)	11

2. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Eşitlik İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında eşitlik ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Denetim görevlilerinin; denetim faaliyetlerini yerine getirirken, yasa önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket edip etmediklerine ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Eşitlik”; uyar (f:24) ve uymaz (f:12) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 8’i denetim görevlilerinin eşitlik ilkesine uyduğunu, 3’ü uymadığını, öğretmenlerin 24’ü denetim görevli-

lerinin eşitlik ilkesine uyduğunu, 12'si uymadığını belirtmiştir (Tablo 7). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “Gözlem yaparım (Ö44); var olan kanuna bakarak (Y11)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 7

Denetim Görevlilerinin; Denetim Faaliyetlerini Yaparken Eşitlik İlkesine Uygun Olarak Hareket Edip Etmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Eşitlik	1-Uyar	Y1, Y3, Y6, Y7, Y8, Y13, Y16, Y17/ (8)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö20, Ö21, Ö26, Ö27, Ö32, Ö34, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46/ (16)	24
	2-Uymaz	Y2, Y4, Y9/ (3)	Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö19, Ö29, Ö30, Ö35, Ö41/ (9)	12

Bu konuda uyar görüşü belirtenler; “Yasa ve yönetmeliklere göre eşitlik ilkesine uyarlar (Y1)”, “Yasa yönünde eşitlik ilkesine uygun davranışlar (Y8)”, “Eşitlik ilkesine uygundur (Ö21)” ve “Eşitlik ilkesine uydular (Ö26)” şeklinde ifade etmişlerdir. Uymaz diyenler ise “Eşitlik ilkesine göre değil (Y4)” ve “Eşitlik ilkesi maalesef sadece yasalarda var (Ö11)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin eşitlik ilkesine aykırı hareket ettiği yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; dil, din, ırk, cinsiyet, tâbiyet, sosyal sınıf, yaş, evlilik, engellilik, sosyal ve ekonomik durum, siyasi düşünce ve benzeri diğer sebeplere dayanan farklılıkları gözetmeksizin görevlerini yerine getirip getirmediğine ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Ayrımcılık”; yapar (f:16) ve yapmaz (f:24) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 5’i denetim görevlilerinin ayrımcılık yaptığını, 7’si yapmadığını, öğretmenlerin 11’i denetim görevlilerinin ayrımcılık yaptığını, 24’ü yapmadığını belirtmiştir (Tablo 8). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “Söz ve davranışlarından anlarım (Ö44); Geçmişe yönelik yaptıkları çalışmalarından (Y5)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 8

Denetim Görevlilerinin Farklılıkları Gözetmeksizin Görevlerini Yerine Getirip Getirmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
	1-Yapar	Y3, Y4, Y11, Y17, Y18/ (5)	Ö1, Ö7, Ö9, Ö11, Ö19, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35, Ö41/ (11)	16
Ayrımcılık	2-Yapmaz	Y1, Y2, Y6, Y7, Y8, Y13, Y16/ (7)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö48 / (17)	24

Bu konuda yapar görüşü belirtenler; “*Genç öğretmenlere karşı bazen daha acımasız eleştiriler yapabiliyorlar. Deneyim arttıkça sanki eleştiri azalıp saygı artıyor gibi (Y17)*” ve “*Ayrımcılık var (Ö29)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Yapmaz diyenler ise “*Dil, din, ırk, cinsiyet vb. ayırım gözetmeksizin görevini yerine getirdi (Y8)*”, “*Tarafsız davranırlar (Y13)*”, “*Farklılıklara saygılılar (Ö3)*”, “*Farklılık gözetmeksizin görevlerini yerine getiriyorlardı (Ö20)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin ayrımcılık yaptığı yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; denetim faaliyetini yerine getirirken, herhangi bir kişiye, zümreye ya da kuruma karşı önyargılı ya da bunları kayırcı veya dışlayıcı faaliyet de bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Objektif Olma”; taraflı (f:12), tarafsız (f:20), önyargılı (f:15) ve önyargısız (f:6) olmak üzere 4 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 3’ü denetimlerin kayırcı ya da dışlayıcı faaliyetler açısından taraflı, 6’sı tarafsız olduğunu, öğretmenlerin 12’si denetimlerin kayırcı ya da dışlayıcı faaliyetler açısından taraflı, 20’si tarafsız olduğunu, yöneticilerin 5’i denetimlerin kayırcı ya da dışlayıcı faaliyetler açısından önyargılı, 6’sı önyargısız olduğunu, öğretmenlerin 15’i denetimlerin kayırcı ya da dışlayıcı faaliyetler açısından önyargılı, 11’i önyargısız olduğunu belirtmiştir (Tablo 9). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Kişisel düşüncelerine göre hareket etmeliler (Ö38)*; *Tutum ve davranışlar (Y12)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda tarafsız ve önyargısız görüşü belirtenler; “*Denetim faaliyetini yerine getirirken, herhangi bir kişiye, zümreye ya da kuruma karşı önyargılı ya da bunla-*

rı kayırcı faaliyette bulunmadılar (Y8)”, “Objektif olduklarını düşünüyorum (Y6)”, “Önyargılı davranılmadı (Ö4)” ve “Kayırcı ya da dışlayıcı olduklarını düşünmüyorum (Ö42)” şeklinde ifade etmişlerdir. Taraflı ve önyargılı diyenler ise “Önyargılı, dışlayıcı ve kayırcıdırlar (Y3)” ve “Denetçi kendine yakın gördüğü kişi veya zümreyi pozitif anlamda ayrıcalık uygularken karşı görüşe ve gruba önyargılı olabiliyor (Ö9)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin önyargılı ve taraflı oluğu yönünde görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Tablo 9

Denetim Görevlilerinin; Denetim Faaliyetini Yerine Getirirken, Önyargılı ya da Dışlayıcı Faaliyet de Bulunup Bulunmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Objektif Olma	1-Taraflı	Y3, Y9, Y16/ (3)	Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö19, Ö29, Ö35, Ö43, Ö47/ (9)	12
	2-Tarafsız	Y6, Y7, Y8, Y13, Y17, Y18/ (6)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö20, Ö21, Ö23, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö48/ (14)	20
	3-Önyargılı	Y2, Y3, Y4, Y9, Y1/ (5)	Ö5, Ö7, Ö9, Ö19, Ö27, Ö29, Ö35, Ö41, Ö4, Ö47/ (10)	15
	4-Önyargısız	Y6, Y7, Y8, Y13, Y1, Y7, Y18/ (6)	Ö8, Ö13, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö48/ (11)	17

3. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Dürüstlük İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında dürüstlük ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Denetim görevlilerinin; çalışmalarını dürüstlük, doğruluk, dikkat ve sorumluluk duygusu içinde yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Sorumluluk”; davranır (f:28) ve davranmaz (f:8) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 8’i denetim görevlilerinin denetimlerinde doğruluk dürüstlük ilkelerine uygun hareket ettiğini, 3’ü uygun hareket etmediğini, öğretmenlerin 20’si denetim görevlilerinin denetimlerinde doğruluk

dürüstlük ilkelerine uygun hareket ettiğini, 5’i hareket etmediğini belirtmiştir (Tablo 10). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Sonuca göre olumlu veya olumsuz* (Ö43); *tutum ve davranışlar* (Y12)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda davranır görüşü belirtenler; “*Dikkat ve sorumlulukları üst düzeyde olup, doğruluk ve dürüstlükten ayrılmazlar* (Y1)”, “*Çalışmalarını dürüstlük, doğruluk, dikkat ve sorumluluk duygusu içinde yapmışlardır* (Y7)”, “*Çalışmalarını adil ve şeffaf bir şekilde yürütürler. Sorumluluk duygusu içinde çalışırlar* (Ö2)” ve “*Dürüst, doğru, dikkatli ve sorumlu bir denetim oldu* (Ö39)” şeklinde ifade etmişlerdir. Davranmaz diyenler ise “*Çalışmalarını dürüstlük, doğruluk, dikkat ve sorumluluk duygusu içinde yapmadılar* (Y8)” ve “*Maalesef dürüst ve dikkatli yapıldığını düşünmüyorum* (Ö11)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin çalışmalarını dürüstlük, doğruluk, dikkat ve sorumluluk duygusu içinde yapmadığı yönünde görüşlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Denetim Görevlilerinin; Çalışmalarını Dürüstlük, Doğruluk, Dikkat ve Sorumluluk Duygusu İçinde Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Sorumluluk	1-Davranır	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y13, Y16, Y18/ (8)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö32, Ö34, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42/ (20)	28
	2-Davranmaz	Y3, Y8, Y9/ (3)	Ö7, Ö9, Ö11, Ö19, Ö27/ (5)	8

Denetim görevlilerinin; yapılacak denetleme ve soruşturmalar konusunda başkalarına görevleri ile ilgili olarak herhangi bir vaat veya taahhütte bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “*Vaat*”; bulunmaz (f:28) ve bulunur (f:7) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 7’si denetim görevlilerinin denetimlerde ve soruşturmalarda vaatte bulunduğunu, 1’i bulunmadığını, öğretmenlerin 21’i denetim görevlilerinin denetimlerde ve soruşturmalarda vaatte bulunmadığını, 6’sı bulunduğunu belirtmiştir (Tablo 11). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Amaç yanlısın düzeltilmesi olmalı. İnsanca.* (Ö36); *Yorum yapamam* (Y6)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 11

Denetim Görevlilerinin; Yapılacak Denetleme ve Soruşturmalar Konusunda Başkalarına Herhangi Bir Vaat veya Taahhütte Bulunup Bulunmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Vaat	1-Bulunmaz	Y2, Y4, Y7, Y8, Y14, Y17, Y18/ (7)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö32, Ö34, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö46, Ö47, Ö48/ (21)	28
	2-Bulunur	Y3/ (1)	Ö7, Ö11, Ö30, Ö35, Ö43, Ö45/ (6)	7

Bu konuda bulunmaz görüşü belirtenler; “Yapılacak denetleme ve soruşturmalar konusunda başkalarına görevleri ile ilgili olarak herhangi bir vaat veya taahhütte bulunmadılar (Y8)”, “Öyle bir vaat ya da taahhüt ile karşılaşmadım (Y17)”, “Herhangi bir vaat ya da taahhütte bulunulmadı (Ö1)” ve “Vaat ve taahhütte bulduklarını düşünmüyorum (Ö40)” şeklinde ifade etmişlerdir. Bulunur diyenler ise “Bulunabilirler (Y3)” ve “Kendime değil arkadaşlarıma vaatleri olmuştur hiç doğru bulmuyorum güven kaybediyorlar sadece (Ö11)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, fakat bazı denetim görevlilerinin güveni sarsıcı ve uygunsuz bir şekilde hareket ettikleri yönünde görüşlerin olduğu da görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; görevlerinin saygınlığını ve güvenilirliğini zedeleyen görüntü, tavır ve davranışta bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Olumlu Davranış”; davranır (f:26) ve davranmaz (f:13) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 9’u denetim görevlilerinin görevlerinin saygınlığı ve güvenilirliğine uygun hareket ettiğini, 3’ü uygun hareket etmediğini, öğretmenlerin 17’si denetim görevlilerinin, görevlerinin saygınlığı ve güvenilirliğine uygun hareket ettiğini, 10’u uygun hareket etmediğini belirtmiştir (Tablo 12). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “Etik kurallara bakarak (Ö36); hak adalet anlayışına bakarak (Y11)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 12

Denetim Görevlilerinin; Görevlerinin Saygınlığını ve Güvenilirliğini Zedeleyen Görüntü, Tavrı ve Davranışta Bulunup Bulunmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Olumlu Davranış	1-Bulunur	Y1, Y4, Y6, Y7, Y9, Y15, Y16, Y17, Y18/ (9)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö26, Ö34, Ö35, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö47/ (17)	26
	2-Bulunmaz	Y3, Y8, Y13/ (3)	Ö7, Ö9, Ö19, Ö27, Ö29, Ö41, Ö43, Ö45, Ö46, Ö48/ (10)	13

Bu konuda bulunur görüşü belirtenler; “*Böyle bir davranış görmedim. Gayet seviyeli ve işlerinin ciddiyetinin farkındaydılar (Y17)*”, “*Bulunmamışlardır (Y7)*”, “*Kamu personeline yakışır tavrı ve davranışlar sergilerler (Ö2)*” ve “*Güvenilirliği zedeleyen tavırda olmadılar (Ö26)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bulunmaz diyenler ise “*Görevlerinin saygınlığını ve güvenilirliğini zedeleyen görüntü, tavrı ve davranışta bulundular (Y8)*” ve “*Bazen bulduklarını düşünüyorum (Ö19)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, ancak bazı denetim görevlilerinin davranışlarının saygınlığı, güvenilirliği zedeleyen ve uygunsuz olduğu yönünde görüşlerle karşılaşmıştır.

Denetim görevlilerinin; kendilerine verilen görevi kapsamı ve süresi içinde yerine getirip getirmediği, suç teşkil eden diğer eylem ve işlemlere vâkıf olduğunda konuyu yetkili makamlara bildirip bildirmediklerine ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Süreç”; yapar (f:32) ve yapmaz (f:6) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 10’u denetim görevlilerinin, süreç bakımından uygun hareket ettiğini, öğretmenlerin 22’si denetim görevlilerinin, süreç bakımından uygun hareket ettiğini, 6’sı uygun hareket etmediğini belirtmiştir (Tablo 13). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bilmiyorum (Ö42)*; *yapılan denetimlerde tutumları kontrol ederim (Y14)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 13

Denetim Görevlilerinin; Görevi Kapsamı ve Süresi İçinde Yerine Getirip Getirmedikleri, Suç Teşkil Eden Diğer Eylem ve İşlemlere Vâkıf Olduğunda Konuyu Yetkili Makamlara Bildirip Bildirmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Süreç	1-Yapar	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y13, Y16, Y17/ (10)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö35, Ö40, Ö41, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48/ (22)	32
	2-Yapmaz	(0)	Ö29, Ö30, Ö31, Ö37, Ö39, Ö43/ (6)	6

Bu konuda yapar görüşü belirtenler; “Kendilerine verilen görevi kapsamı ve süresi içinde yerine getirdiler. Suç teşkil eden diğer eylem ve işlemlere vâkıf olduklarında konuyu yetkili makamlara iletecekleri bir durum olmadı (Y8)”, “Yerine getirilmektedir (Y2)”, “Süresi içinde yaparlar (Y16)”, “Zamanında yerine getirildi (Ö4)” ve “Görevin kapsamı ve süresi içinde yapıldığını, varsa suç teşkil eden bir durumu bildirdiklerini düşünüyorum (Ö39)” şeklinde ifade etmişlerdir. Yapmaz diyenler ise “Yani çok bildirildiğini düşünmüyorum (Ö29)” gibi ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte öğretmenlere göre bazı denetim görevlilerinin süreci uygun-suz yürüttükleri yönünde görüşlerle de karşılaşmıştır.

4. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gizlilik İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında gizlilik ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Denetim görevlilerinin; denetim faaliyetlerinde, denetledikleri konu ve kurumla ilgili gizliliğe uygun hareket edip etmedikleri, kanaatlerini yetkili makamlar dışında birilerine açıklayıp açıklamadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Gizlilik”; uyar (f:35) ve uymaz (f:6) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 11’i denetim görevlilerinin gizlilik ilkesine uygun hareket ettiğini, 1’i uygun hareket etmediğini, öğretmenlerin 24’ü denetim görevlilerinin gizlilik ilkesine uygun hareket ettiğini, 5’i uygun hareket etmediğini

belirtmiştir (Tablo 14). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bir bilgim yok (Ö44); Tutum ve davranışları (Y12)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda uyar görüşü belirtenler; “*Gizliliğe özellikle riayet ederler, aksi bir tutumlarına rastlamadım (Y1)*”, “*Gizlilik politikası kapsamında hareket ettirler (Y6)*”, “*Gizliliğe uygun davranırlar. Denetledikleri konu hakkında bilgi verirler ancak denetleme sonucunda geri bildirimlerini bireysel olarak verirler (Ö2)*” ve “*Etik ilkelere bağlı olarak görevlerini yerine getirmektedirler (Ö34)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Uymaz diyenler ise “*Açıklanıyor öğretmen arkadaşlarımızla bile paylaşılıyordu (Ö41)*” ve “*Başkalarına bilgi verebilirler (Y3)*”, şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, fakat bazı denetim görevlilerinin gizlilik ilkesine aykırı bir biçimde süreci uygunsuz yürüttükleri yönünde görüşlerin olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 14

Denetim Görevlilerinin Gizliliğe Uygun Hareket Edip Etmedikleri, Kanaatlerini Yetkili Makamlar Dışında Birilerine Açıklayıp Açıklamadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Gizlilik	1-Uyar	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y13, Y16, Y17, Y18/ (11)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö1, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27, Ö34, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö48/ (24)	35
	2-Uymaz	Y3/ (1)	Ö30, Ö31, Ö35, Ö41, Ö43/ (5)	6

Denetim görevlilerinin; görevleri dolayısıyla öğrendikleri özel hayatın gizliliği ile ilgili bilgileri, kanunların öngördüğü durumlar dışındaki kişilerle paylaşıp paylaşmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Gizlilik”; paylaşır (f:31) ve paylaşmaz (f:7) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 10’u denetim görevlilerinin özel hayatın gizliliği konusunda uygun hareket ettiğini, 1’i uygun hareket etmediğini, öğretmenlerin 21’i denetim görevlilerinin, özel hayatın gizliliği konusunda uygun hareket ettiğini, 6’sı uygun hareket etmediğini belirtmiştir (Tablo 15). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Fikrim Yok (Ö19); bilmiyorum (Y1)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 15

Denetim Görevlilerinin; Görevleri Dolayısıyla Öğrendikleri Özel Hayatın Gizliliği ile İlgili Bilgileri, Kanunların Öngördüğü Durumlar Dışındaki Kişilerle Paylaşıp Paylaşmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Gizlilik	1-Paylaşmaz	Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y13, Y16, Y17, Y18/ (10)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö29, Ö34, Ö35, Ö40, Ö4, Ö45, Ö46, Ö47/ (21)	31
	2-Paylaşır	Y3/ (1)	Ö30, Ö38, Ö39, Ö41, Ö43, Ö48/ (6)	7

Bu konuda paylaşmaz görüşü belirtenler; “Gizli tutmuşlardır (Y7)”, “Özel hayatın ve bilgilerin gizliliğine riayet etmekte (Y18)”, “Paylaştıklarını düşünmüyorum (Ö9)” ve “Paylaşmadıklarını düşünüyorum (Ö47)” şeklinde ifade etmişlerdir. Paylaşır diyenler ise “Özel hayatın gizliliğine uymayabileceklerini düşünüyorum (Ö39)” ve “Paylaşabilirler (Y3)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, ancak bazı denetim görevlilerinin gizlilik ilkesine aykırı bir biçimde süreci uygunsuz yürüttükleri yönünde görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır.

Denetim görevlilerinin; denetim faaliyetleri sırasında edindiği herkese açık olmayan bilgileri kendi yararına veya başkalarının yarar ya da zararına kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Menfaat”; kullanmaz (f:29) ve kullanır (f:11) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 10’u denetim görevlilerinin edindiği herkese açık olmayan bilgilerin gizliliği konusunda uygun hareket ettiğini, 1’i uygun hareket etmediğini, öğretmenlerin 19’u denetim görevlilerinin edindiği herkese açık olmayan bilgilerin gizliliği konusunda uygun hareket ettiğini, 10’u uygun hareket etmediğini belirtmiştir (Tablo 16). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “Bir bilgim yok (Ö44); herhangi bir veri yok elimde (Y6)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 16

Denetim Görevlilerinin Edindiği Bilgileri Kendi Yararına veya Başkalarının Yararına ya da Zararına Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Menfaat	1-Kullanmaz	Y1, Y2, Y4, Y7, Y8, Y9, Y13, Y16, Y17, Y18/ (10)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö34, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö47/ (19)	29
	2-Kullanır	Y3/ (1)	Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö36, Ö39, Ö41, Ö43/ (10)	11

Bu konuda kullanmaz görüşü belirtenler; “Denetim görevlilerince menfaat veya başkalarının yararına bilgi kullandıklarına hiç şahitlik etmedim (Y1)”, “Kullanılmıyor, gizlilik konusu hassas ve ciddi suç teşkil ettiğinden bilgi paylaşımı yapmıyorlar (Y9)”, “Kullanmadıklarını düşünüyorum (Ö19)” ve “Kullanmamaktadırlar (Ö46)” şeklinde ifade etmişlerdir. Kullanır diyenler ise “Bilgileri kendinin ya da başkalarının yararına ya da zararına kullanabileceklerini düşünüyorum (Ö39)” ve “Kullanabilirler (Y3)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin gizlilik ilkesine aykırı bir biçimde süreci uygun-suz yürüttükleri yönünde görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır.

5. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Çıkar Çatışmasından Kaçınma İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında çıkar çatışmasından kaçınma ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Denetim görevlilerinin; görevleri sırasında ve görevleri ile ilişkili olarak kendi ve yakınlarının çıkarlarının söz konusu olabileceği denetim faaliyetlerine ve alınacak kararlara katılıp katılmadıkları, görüş bildirip bildirmediklerine ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Tarafsızlık”; katılmaz (f:13) ve katılır (f:19) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 5’i denetim görevlilerinin görevleri ile ilişkili olarak kendi ve yakınlarının çıkarları söz konusu olduğunda tarafsızlık ilkesine uygun hareket ettiğini, 2’si uygun hareket etmediğini, öğretmenlerin 8’i denetim görevlilerinin görevleri ile ilişkili olarak kendi ve yakınlara

rının çıkarları söz konusu olduğunda tarafsızlık ilkesine uygun hareket ettiğini, 15'i uygun hareket etmediğini belirtmiştir (Tablo 17). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bilgim yoktur (Ö46); bu konuda bir deneyimim olmadı (Y17)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 17

Denetim Görevlilerinin Kendi ve Yakınlarının Çıkarlarının Söz Konusu Olabileceği Denetim Faaliyetlerine ve Alınacak Kararlara Katılıp Katılmadıkları, Görüş Bildirip Bildirmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Tarafsızlık	1-Katılmaz	Y1, Y2, Y4, Y13, Y18/ (5)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö13, Ö20, Ö26, Ö34, Ö40/ (8)	13
	2-Katılır	Y3, Y11/ (2)	Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö21, Ö23, Ö27, Ö29, Ö30, Ö35, Ö39, Ö41, Ö43, Ö45, Ö47/ (15)	17

Bu konuda katılmaz görüşü belirtenler; “*Böyle bir durum söz konusu olmamıştır (Y7)*” ve “*kendi çıkarları doğrultusunda karar almazlar (Y13)*” ve “*İhlal edildiği durumlar olsa da tarafsızlık ilkesini genellikle sağlıyorlar (Ö9)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılır diyenler ise “*çıkartmaları doğrultusunda her şeyi yaparlar (Ö29)*”, “*Çıkarlarına göre hareket eder (Y3)*” ve “*Etkilendiklerini düşünüyorum (Ö35)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin tarafsızlık ilkesine uygun bir biçimde süreci uygun yürüttükleri yönünde görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Denetim görevlilerinin; denetimler sırasında, yetki ve nüfuzunu kullanarak hizmetin gerekli kıldığı koşullar dışında, kurumlardan ek hizmet veya imkân talep edip etmedikleri, kamu mal ve hizmetleri ile insan kaynaklarını hizmet gerekleri dışında kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “*Usulsüzlük*”; var (f:13) ve yok (f:26) olmak üzere 2 kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 3’ü denetim görevlilerinin hizmet gerekleri dışında kurumlardan ek hizmet veya imkân talepleri gibi usulsüz uygulamalarının olduğunu, 9’u olmadığını, öğretmenlerin 10’u denetim görevlilerinin hizmet gerekleri dışında kurumlardan ek hizmet veya imkân talepleri gibi usulsüz uygulamalarının olduğunu, 17’si olmadığını belirtmiştir (Tablo 18). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bilgi sahibi değilim (Ö29); yapılan denetimlerde tutumları kontrol ederim (Y14)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda var görüşü belirtenler; “Yetki ve nüfuz kullanma eğiliminde olurlar (Y8)” ve “Nüfuzun hizmet gereği dışında kullanıldığı durumların olabileceğini düşünüyorum (Ö27)” şeklinde ifade etmişlerdir. Yok görüşü belirtenler ise “Kullanmamaktalar (Y18), “Kullanmadıklarını düşünüyorum (Ö47)”, “Kamu ve insan kaynağını kendileri için kullanmazlar (Y13)” ve “Hizmet dışı bir davranışta bulunulmadı (Ö4)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin süreçte usulsüz uygulamalar yürüttükleri yönünde görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 18

Denetim Görevlilerinin Hizmetin Gerekli Kıldığı Koşullar Dışında, Kurumlardan Ek Hizmet veya İmkân Talep Edip Etmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
	1-Var	Y1, Y3, Y8/ (3)	Ö7, Ö15, Ö27, Ö35, Ö39, Ö40, Ö34, Ö42, Ö45, Ö48/ (10)	13
Usulsüzlük	2-Yok	Y2, Y4, Y6, Y7, Y9, Y13, Y16, Y17, Y18/ (9)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö34, Ö41, Ö46, Ö47/ (17)	26

Denetim görevlilerinin; denetim faaliyetleri ile ilgili olarak görevini tarafsız ve nesnel bir şekilde yürütmesini engelleyecek bir çıkar çatışması durumunda görevden çekilme talebinde bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Tarafsızlık”; çekilir (f:11) ve çekilmez (f:6) olmak üzere 2 kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 2’si ve öğretmenlerin 11’inin denetim görevlilerinin görevini tarafsız ve nesnel bir şekilde yürütmesini engelleyecek bir çıkar çatışması durumunda görevden çekildiğini, öğretmenlerin 6’sı ise çekilmediğini belirtmiştir (Tablo 19). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Rastlamadım (Ö42); fikrim yok (Y1)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 19*Denetim Görevlilerinin Bir Çıkar Çatışması Durumunda Görevden Çekilme Talebinde Bulunup Bulunmadıklarına İlişkin Bulgular*

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Tarafsızlık	1-Çekilir	Y2, Y4/ (2)	Ö5, Ö8, Ö13, Ö21, Ö27, Ö34, Ö40, Ö45, Ö47 / (9)	11
	2-Çekilmez	/ (0)	Ö16, Ö29, Ö30, Ö31, Ö39, Ö41/ (6)	6

Bu konuda çekilir görüşü belirtenler; “*Böyle bir durumda görevden çekilmeyi talep ederler (Y2)*”, “*Bulunuyorlar (Y4)*” ve “*Görevden çekilme talebinde bulunulan durumlar olduğunu düşünüyorum (Ö27)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Çekilmez görüşü belirtenler ise “*Çıkar çatışması durumunda görevden çekilmeyeceklerini düşünüyorum (Ö39)*” ve “*Görevden çekilmiyorlar (Ö41)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, öğretmenlerin bir kısmının görüşüne göre ise bazı denetim görevlilerinin tarafsızlık ilkesine aykırı bir biçimde süreci uygunsuz yürüttükleri yönünde görüş bildirenler olmuştur.

Denetim görevlilerinin; görev, unvan ve yetkilerini kullanarak kendilerinin veya başkalarının kitap, dergi, kaset ve benzeri ürünlerinin satış ve dağıtımını yapıp yapmadıkları, herhangi bir kurum, vakıf, dernek veya spor kulübüne yardım, bağış ve benzeri nitelikte menfaat sağlayıp sağlamadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Menfaat”; sağlar (f:7), sağlamaz (f:26) olmak üzere 2 kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 3’ü denetim görevlilerinin, herhangi bir kurum, vakıf, dernek veya spor kulübüne yardım, bağış ve benzeri nitelikte menfaat sağlama konusunda menfaat sağladığını, 9’u sağlamadığını; öğretmenlerin 4’ü menfaat sağladığını, 17’si sağlamadığını belirtmiştir (Tablo 20). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Bir bilgim yok (Ö44)*; *herhangi bir veriye sahip değilim (Y6)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 20

Denetim Görevlilerinin; Görev, Unvan ve Yetkilerini Kullanarak Bağış ve Benzeri Nitelikte Menfaat Sağlayıp Sağlamadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
	1-Sağlar	Y1, Y2, Y3/ (3)	Ö5, Ö11, Ö35, Ö39/ (4)	7
Menfaat	2-Sağlamaz	Y4, Y7, Y8, Y9, Y13, Y15, Y16, Y17, Y18/ (9)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö34, Ö40, Ö41, Ö42, Ö46, Ö47, Ö48/ (17)	26

Bu konuda menfaat sağlar görüşü belirtenler; “*Genellikle yapar ve tavsiyede bulunurlar (Y1)*” ve “*Satış yapıp, menfaat sağladıklarını düşünüyorum (Ö39)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Sağlamaz görüşünü belirtenlerin ise; “*Herhangi bir menfaat sağlayıcı çalışma içinde olmadılar (Y7)*”, “*Kişisel menfaatlerden kaçınırlar (Ö2)*”, “*Menfaat sağlanmamıştır (Ö21)*” ve “*Menfaat sağlamıyorlar (Y4)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin menfaat sağlamaya dönük, süreçte usulsüz uygulamalar yürüttükleri yönünde görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır.

6. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Nezaket ve Saygı İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında nezaket ve saygı ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır

Denetim görevlilerinin, onur kırıcı, küçük düşürücü ve keyfi davranışlar sergileyip sergilemedikleri, baskıcı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunup bulunmadıklarına ilişkin görüşlerin analiz edilmesi sonucu, 1 tema altında “Zorbalık”; bulunur (f:21) ve bulunmaz (f:16) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 8’i denetim görevlilerinin, baskıcı, hakaret ve tehdit edici davranışlarda bulunduğunu, 4’ü bulunmadığını; öğretmenlerin 13’ü denetim görevlilerinin baskıcı, hakaret ve tehdit edici davranışlarda bulunduğunu, 16’sı bulunmadığını belirtmiştir (Tablo 21). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Yorumsuz (Ö10)*; *tutum ve davranışları (Y12)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 21

Denetim Görevlilerinin, Baskıcı, Hakaret ve Tehdit Edici Uygulamalarda Bulunup Bulunmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Zorbalık	1-Bulunur	Y1, Y2, Y3, Y8, Y11, Y13, Y16, Y17/ (8)	Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö19, Ö22, Ö27, Ö29, Ö31, Ö39, Ö41, Ö42, Ö46/ (13)	21
	2-Bulunmaz	Y6, Y7, Y15, Y18/ (4)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö34, Ö40, Ö47, Ö48/ (12)	16

Bu konuda bulunur görüşü belirtenler; “*Mesleğimin ilk yıllarında yaşadım. Nadiren de olsa baskıcı tavırlar ile karşılaştım (Y1)*”, “*Baskıcı ve onur kırıcı tutum sergileyebilmektedirler (Y8)*”, “*Bu tür olaylar yaşanmaktadır (Ö46)*” ve “*Çok nadir olduğunu düşünüyorum (Ö9)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bulunmaz görüşünü belirtenler ise; “*Hayır insanlara karşı oldukça saygılı oldukları düşüncesindeyim (Ö34)*” ve “*Bulunmamışlardır (Y7)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz görüşlerinin olduğu, bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin tarafsızlık ilkesine uygun bir biçimde onur kırıcı, küçük düşürücü ve keyfi ve zorbaca davranışlarda bulunmadıkları ve süreci uygun yürüttükleri yönünde görüşlerin de olduğu görülmektedir.

7. Denetmenlerin Denetim Uygulamalarına Dair, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yetkinlik ve Mesleki Özen İlkesine Uygunluğu Konusundaki Görüşleri Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında yetkinlik ve mesleki özen ilkesine ne derece uyup uymadıklarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ve buradan hareketle yapılan analizler sonucu elde edilen tema ve kodlar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

Denetim görevlilerinin; görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime sahip olup olmadıkları, görevlerine azami özen ve dikkat gösterip göstermediklerine ilişkin görüşlerin analiz edilmesi sonucu 1 tema altında “Yeterlilik”; yeterli (f:24) ve yetersiz (f:14) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 9’u denetim görevlilerinin, görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime yeterli düzeyde sahip olduklarını, 2’si olmadıklarını; öğretmenlerin 15’i denetim görevlilerinin görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime yeterli düzeyde sahip olduklarını, 12’si olmadıklarını belirtmiştir (Tablo 22). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Zamanla anlaşılır (Ö15); konuya hakimiyetlerine göre (Y5)*” gibi ifadelerde

bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Bu konuda yeterli görüşü belirtenler; “*Gerekli donanım ve hassasiyete sahip olduklarını düşünüyorum (Y9)*”, “*Bilgi ve deneyime sahip olduklarını düşünüyorum. Dikkatli ve özenli olduklarını düşünüyorum (Y17)*”, “*Yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö48)*” ve “*Görevlerine gerekli özen ve dikkati göstermişlerdir (Ö1)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Yetersiz olduğunu düşünenler ise “*Hepsi aynı oranda azami özen göstermiyor (Ö38)*” ve “*Teknoloji konusunda yetersizler (Y13)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, fakat bazı denetim görevlilerinin yeterli deneyim dikkat ve özeni göstermediği yönünde görüşlerin de olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Denetim Görevlilerinin; Görevin Gerektirdiği Bilgi, Beceri ve Deneyime Sahip Olup Olmadıkları, Görevlerine Azami Özen ve Dikkat Gösterip Göstermediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Yeterlilik	1-Yeterli	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y9, Y16, Y17, Y18/ (9)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö20, Ö21, Ö34, Ö40, Ö42, Ö46, Ö48/ (15)	24
	2-Yetersiz	Y8, Y13/ (2)	Ö7, Ö19, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30, Ö35, Ö38, Ö39, Ö41, Ö43, Ö47/ (12)	14

Denetim görevlilerinin; denetledikleri kurum ve kuruluşların çalışma şartlarını, yerleşik mesai düzenini ve hizmet gereklerini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlar sergileyip sergilemedikleri, kurum ve kuruluşların işleyiş düzenine, yönetim ve karar alma süreçlerine müdahale edip etmediklerine ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Müdahale”; bulunur (f:10) ve bulunmaz (f:26) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 4’ü denetim görevlilerinin, denetledikleri kurum ve kuruluşların çalışma şartlarını, yerleşik mesai düzenini ve hizmet gereklerini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlarda bulduklarını, 9’u bulunmadıklarını; öğretmenlerin 9’u denetim görevlilerinin denetledikleri kurum ve kuruluşların çalışma şartlarını, yerleşik mesai düzenini ve hizmet gereklerini olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlarda bulduklarını, 17’si bulunmadıklarını belirtmiştir (Tablo 23). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Fikrim yok (Ö19)*; *tutum ve davranışları (Y12)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 23

Denetim Görevlilerinin Kurum ve Kuruluşların İşleyiş Düzenine, Yönetim ve Karar Alma Süreçlerine Müdahale Edip Etmediklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
	1-Bulunur	Y1, Y3, Y8, Y13/ (4)	Ö22, Ö27, Ö29, Ö44, Ö46, Ö48 / (6)	10
Müdahale	2-Bulunmaz	Y2, Y4, Y6, Y7, Y9, Y15, Y16, Y17, Y18/ (9)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö20, Ö21, Ö25, Ö32, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö47/ (17)	26

Bu konuda bulunur görüşü belirtenler; “Çalışma şartlarını olumsuz etkileyen müdahaleler olabildiğini düşünüyorum (Ö27)” ve “Kurum işleyişine müdahale etmektedirler (Y8)” şeklinde ifade etmişlerdir. Bulunmaz diyenler ise “Bu tür olumsuz tutum ve davranışları bulunmamaktadır (Ö2)”, “Denetledikleri kurumun işleyişine olumsuz etkileri olmadı (Ö39)” “Olumlu yönde davranış sergilemektedir (Y18)” ve “Müdahale etmezler (Y2)” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu denetim görevlilerinin olumsuz yönde müdahale etmedikleri, fakat bazı denetim görevlilerinin olumsuz müdahaleleri yönünde görüşlerin de olduğu yönetici ve öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Denetim görevlilerinin; kurum ve kuruluşların yürüttüğü hizmetlerin hukuka ve etik ilkelere uygun olarak yerine getirilmesi, faaliyet ve işlemlerde hataların önlenmesi, kaynakların etkili, tutumlu ve verimli bir şekilde kullanılması amacına yönelik olarak rehberlik ve eğitici hizmetleri sunup sunmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Rehberlik”; yeterli(f:20), yetersiz (f:11) ve yapılmadı (f:8) olmak üzere 3 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 7’si denetim görevlilerinin, yeterli düzeyde rehberlik hizmeti sunduklarını, 5’i sunmadıklarını, 1’i hiç sunulmadığını; öğretmenlerin 13’ü denetim görevlilerinin yeterli düzeyde rehberlik hizmeti sunduklarını, 6’sı sunmadıklarını, 7’si hiç sunmadıklarını belirtmiştir (Tablo 24). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “Kararsızım (Ö16); nötr (Y15)” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 24

Denetim Görevlilerinin Rehberlik ve Eğitici Hizmetleri Sunup Sunmadıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Rehberlik	1-Yeterli	Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y16, Y17/ (7)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö21, Ö25, Ö34, Ö38, Ö40, Ö42, Ö43, Ö46, Ö47/ (13)	20
	2-Yetersiz	Y3, Y8, Y9, Y13, Y18/ (5)	Ö20, Ö27, Ö30, Ö31, Ö39, Ö48/ (6)	11
	3-Yapılmadı	Y11/ (1)	Ö6, Ö23, Ö29, Ö35, Ö36, Ö41/ (7)	8

Bu konuda yeterli görüşü belirtenler; “*Her zaman rehberlik ve eğitici hizmetleri sunarlar (Y1)*”, “*Rehberlik ve eğitici hizmetleri sunarlar ve bu çalışmalar hakkında gerekli bilgilendirmeyi yaparlar (Ö2)*” ve “*Rehberlik ettiklerini düşünüyorum (Ö40)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Yetersiz diyenler; “*Yeterli rehberlik ve eğitici hizmetleri sunamamaktadırlar (Y8)*” ve “*Rehberlik hizmetleri verilmesi önemli. Ancak zor bir görev olduğu için bu yönüne denetime ağırlık verilmekte (Y18)*” şeklinde ifade ederken, yapılmadı diyenler ise “*Böyle bir rehberlik olursa faydalı olur (Ö6)*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, fakat bazı denetim görevlilerinin rehberlik anlamında yetersiz olduğu ya da rehberlik hizmetinin sağlanmadığı yönünde olumsuz görüşleri de bulunmaktadır.

Denetim görevlilerinin; denetim esnasında mesleki ve etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına ilişkin görüşlerin analizi sonucu 1 tema altında “Etik”; davranır (f:25) ve davranmaz (f:12) olmak üzere 2 adet kod belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar incelendiğinde, yöneticilerin 12’si denetim görevlilerinin, denetim esnasında mesleki ve etik ilkelere uygun hareket ettiğini, 2’si etmediğini; öğretmenlerin 13’ü denetim görevlilerinin denetim esnasında mesleki ve etik ilkelere uygun hareket ettiğini, 10’u etmediğini belirtmiştir (Tablo 25). Yönetici ve öğretmenlerden bazıları “*Yorumuz (Ö10)*; *yapılan denetimlerde tutumları kontrol ederim (Y14)*” gibi ifadelerde bulunmaları sebebiyle, denetim durumu net bir şekilde belirtilmediğinden belirlenen kodlar altında değerlendirilmemiştir.

Tablo 25

Denetim Görevlilerinin Denetim Esnasında Mesleki ve Etik İlkelere Uygun Davranıp Davranmadıklarına İlişkin Genel Yorumu ve Önerilere İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Yönetici/(f)	Öğretmen/(f)	Toplam/(f)
Etik	1-Davranır	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y13, Y15, Y16, Y17/ (12)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö20, Ö21, Ö25, Ö34, Ö4, Ö42, Ö45, Ö46, Ö48/ (13)	25
	2-Davranmaz	Y8, Y11/ (2)	Ö18, Ö19, Ö27, Ö28, Ö29, Ö35, Ö37, Ö3, Ö41, Ö47/ (10)	12

Bu konuda davranır görüşü belirtenler; “*Uygun davranılmaktadır (Y2)*”, “*Etik ilkelere uygun davrandıklarını düşünüyorum (Ö40)*”, “*Çoğunlukla uygun davranmaktalar (Y10)*” ve “*Mesleki ve etik ilkelere uyarlar. Etik ilkelere uyulması konusunda yapıcı geri bildirimlerde bulunurlar (Ö2)*” şeklinde ifade etmişlerdir. Davranmaz diyenler ise “*Mesleki ve etik ilkelere genel olarak uymadıklarını düşünüyorum. Müfettişlerin eğitiminin üniversitelerin Eğitim Yönetimi Bilim Dallarında lisansüstü düzeyde verilmesi, eğitimde uygulamalı bir süreç olması, müfettişlerin seçiminde ideolojik ve siyasi değil objektif ölçütlere göre seçim olması gerekir (Ö39)*” ve “*Genel olarak mesleki etik ilkelere uymamaktadırlar (Y8)*” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüşlerinin olduğu, müfettiş seçiminde Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi alanların tercih edilmesi gibi görüşlere yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin mesleki etik ilkelere uyma anlamında yetersiz olduğu yönünde olumsuz görüşlere de bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim kurumlarının belirlemiş oldukları hedeflere ulaşma durumlarını tespit etmek, uygulamaların sağlıklı bir biçimde yürüyüp yürümediğini kontrol etmek ve gerektiğinde rehberlik edilerek, belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlamak bakımından denetim önemli bir yere sahiptir. Usman (2015) tarafından yapılan araştırmada, düzenli öğretim denetiminin öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu yüzden kurumlarda düzenli denetim gerçekleştirilmesi gereklidir. Kurumlarda denetim süreçleri gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardan birisi denetim sürecinin etik kurallara uygun yürütülmesidir. Günümüzde etik konusuna olan ilginin artma sebepleri mesleki anlamda etik sorunların artması ve bu sorunların farkına varılmasıdır (Koçberber, 2008). Denetim süreçlerinde karşılaşılan etik kurallarla ilgili sorunları

belirlemek, bu sorunların nedenlerini ortaya koymak, denetim süreçlerinin daha nitelikli ve etik kurallara uygun bir biçimde yürütülmesi noktasında yol gösterici olacaktır. Bu nedenle yapılan araştırma kapsamında, denetim uygulamalarının mesleki ve etik ilkelere uygunluğu yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Sosyal yaşantıda, değişimin ve ilerlemenin tüm toplum üyeleri için faydalı olabilmesi, sosyal uyum ve güvenin tesis edilmesi bakımından eğitim ve etik kavramlarının birlikte ele alınması (Özmen ve Güngör, 2008) önemlidir.

Yapılan araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim görevlilerinin; tarafsızlık, eşitlik, dürüstlük, gizlilik ve mesleki özen ilkelerine dikkat ederek hareket ettikleri belirlenmiştir. Şık ve Demirtaş (2022) tarafından yapılan araştırmada ise bu araştırma bulgusunun aksine; okul müdürlerinin denetim sırasında tarafsızlık ilkesine göre hareket etmedikleri ortaya konulmuştur. Denetim sürecinde eşitlik, nesnellik, gizlilik ve dürüstlük uyulması gereken önemli ilkeler arasındadır. Denetimin nesnelligi için tarafsızlık, hakkaniyet, görev bilinci ve titizliğin gerekliliği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Ceylan ve Can, 2019; Özcan, 2020; Şık ve Demirtaş, 2022). Yapılan denetimlerde kanıta dayalı, tarafsız, güvenilir ve sorumluluk duygusuyla hareket edilmesi denetim sürecinin başarılı olmasında önemli bir yere sahiptir. Denetim görevlilerinin vaat ve taahhütte bulunarak, saygınlıktan uzak, ayırım gözeterek yapacakları denetimler eğitim süreçlerini olumsuz bir şekilde etkileyebilir.

Bu araştırmada denetim görevlilerinin; çıkar çatışmasından kaçınma, nezaket ve saygı ilkelerine uyma konusunda ise sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucu denetim görevlilerince nezaket ve saygı ilkesine uyulmadığını gösterirken, Özcan (2020) tarafından yapılan araştırmada, denetim sırasında destekleyici, yapıcı eleştiri, takdir ve etkili iletişimin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Başarılı bir denetimin gerçekleştirilebilmesi için deneticinin alana hakim ve etik ilkelere uygun hareket etmesi elzemdir. Ceylan ve Can (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda, öğretmenleri denetleyecek kişilerin çağdaş denetim anlayışına sahip, rehberlik ve danışmanlık konularında uzman kişilerin olması gerektiği ortaya konulmuştur.

Yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşlerine göre, denetim görevlilerinin onur kırıcı, küçük düşürücü ve keyfi davranışlar sergiledikleri, baskıcı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda buldukları konusunda olumsuz görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Kartal vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, denetim görevlilerinin nezaket ve saygı konusunda öğretmenlere yönelik tavırlarında daha dikkatli olmaları gerektiği belirlenmiştir. Shakuna, Mohamad ve Ali (2016) yapmış oldukları araştırmada, eğitim deneticilerinin yalnızca öğretmenlerin kusurlarına odaklanmamasını, bununla bir-

likte öğretmenlerle etkileşime girerek öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak mesleki bilgi ve deneyimlerini artıracak eğitim etkinlikleri düzenlemelerini önermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve literatür dikkate alındığında, Denetim Görevlilerinin Uycakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik (Resmî Gazete, 2010) içerisinde yer alan “nezaket ve saygı” ilkesinin denetim sürecindeki önemi de ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşüne göre denetim görevlilerinin, görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyime sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı araştırmalarda ise bu araştırma bulgusunun aksine; denetim görevlilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde meydana gelen yenilik ve değişimler konusunda yetersiz oldukları ve denetimler konusunda yetersizliklerinin bulunduğu belirlenmiştir (Kalkan ve Atmaca, 2022; Kartal vd. 2011; Memduhoğlu, 2012). Deniz ve Erdener (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları, okul müdürlerinin okullarda öğretim denetimini düşük sıklıkta gerçekleştirdikleri yönündedir. Kalkan ve Atmaca (2022) tarafından yapılan araştırmada, müdürlere denetim konusunda uzmanlık bilgisi ve becerisi kazandırmanın denetimi daha nitelikli hale getirebileceği ifade edilmiştir.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmenlere göre; denetim görevlilerinin kurum ve kuruluşların yürüttüğü hizmetlerin hukuka ve etik ilkelere uygun olarak yerine getirilmesi, faaliyet ve işlemlerde hataların önlenmesi, kaynakların etkili, tutumlu ve verimli bir şekilde kullanılması, amacına yönelik olarak rehberlik ve eğitici hizmetleri sunulması bakımından uygun hareket ettikleri yönünde ağırlıklı olarak görüşler ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonucunu destekler şekilde, Sabancı ve Yücel (2014) tarafından yapılan araştırmada, müfettişlerin, rehberlik ve işbaşında yetiştirme konusunda etik kurallara uygun davrandıkları belirlenmiştir. Tyagi (2010) ise yapmış olduğu araştırmada, etkili okul temelli öğretim denetiminin sağlanması ve müdürler tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırma bulguları ve literatür dikkate alındığında; denetim süreçlerinin okul temelli ve okullarda ihtiyaç hissedilen alanlarda, deneticiler tarafından gerekli eğitim ve yetiştirme hizmeti sağlanarak yapılmasına gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre, denetim görevlilerinin denetimlerde mesleki ve etik ilkelere uygun hareket ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı denetim görevlilerinin mesleki etik ilkelere uyma anlamında yetersiz olduğu yönünde olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Araştırma sonucuna benzer şekilde, Özmen ve Güngör (2008) tarafından, Türkiye’de etik alanında yapılmış çalışmalarda, denetimde etik ilkeler açısından iyi uygulama örneklerinin yanında birtakım sorunların da olduğu belirlenmiştir. Yine elde edilen sonuçlar Sabancı ve Yücel (2014) ile Uğurlu’nun (2010) sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sonuçlarından biri de yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, denetim görevlilerinin görevleri sırasında ve görevleri ile ilişkili olarak kendi ve yakınlarının çıkarlarının söz konusu olabileceği denetim faaliyetlerine ve alınacak kararlara katılıp katılmadıkları, görüş bildirip bildirmedikleri konusunda olumsuz görüşlerinin olduğu yönündedir. Bu bulgu Usta ve Özyurt'un (2021) yönetici ve öğretmenlerin denetimin olumsuz taraflarının huzursuzluk, denetçinin etik dışı tutumları ve güvenin azalması gibi hususlara yol açtığı ve Memduhoğlu'nun (2012) okul deneticileri ile yönetici ve öğretmenler arasında iletişim ve güven sorunu olduğu bulguları ile de örtüşmektedir.

Yapılan araştırmada “tarafsızlık ve nesnellik, eşitlik, dürüstlük, gizlilik, yetkinlik ve meslekî özen” gibi temel ilkelere deneticilerin büyük ölçüde uyduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim denetimi görevini yürüten görevlilerin denetim konusundaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırmada “çıkar çatışmasından kaçınma, nezaket ve saygı” ilkeleri konusunda katılımcıların çoğunluğu deneticilerle ilgili olumsuz görüşler bildirmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında deneticilerin denetledikleri bireylere yönelik sergiledikleri tutum ve davranışlar etkili olmuş olabilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; denetim görevlilerinin özellikle onur kırıcı, küçük düşürücü, baskıcı, hakaret ve tehdit edici tavırlarda bulunmamları, *çıkar çatışmasından kaçınmaları* etkili rehberlik hizmetlerine katkı sunacaktır. Ayrıca denetim görevlilerine “etkili iletişim” konusunda eğitimler verilebilir. Denetim görevlilerinin etik dışı davranışlarda bulunmalarını engellemek amacıyla “Denetim Görevlilerinin Uyacıkları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik” kapsamında daha hassas davranmaları ve ilgi yönetmelik maddelerini göz önünde bulundurarak denetim sürecini gerçekleştirmeleri önerilmektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve ilgili literatür dikkate alındığında; yöneticilerin gerçekleştirdiği denetim ile müfettişlerin gerçekleştirdiği denetimin süreçlerinin karşılaştırılması ortaya koyacak yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Kalkan ve Atmaca (2022) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin denetim konusunda yetersiz oldukları bulgusu ile Deniz ve Erdener (2020) tarafından okul müdürlerinin denetimi düşük sıklıkta gerçekleştirdikleri bulgusu, konuyla ilgili farklı değişkenleri ele alan araştırmalar yapılması gerektiğini işaret etmektedir. Araştırmacıların yönetici ve müfettişlerin denetim süreçlerini farklı değişkenler açısından ele alan araştırmalar yapması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, A. H. (1998). *Eğitim denetiminde etik*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. baskı). Hatipoğlu Yayıncılık.
- Beck, L.G, Murphy, J (1994), *Ethics in educational leadership programs: An expanding role*. Corwin Press.
- Ceylan, M. ve Can, S. (2019). Evaluation of teachers' views on school managers' classroom supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10 (4), 490-510. <https://doi.org/10.17569/tojqi.624748>
- Cirhinlioğlu, Z. (1996). *Meslekler ve sosyoloji*. Gündoğan Yayınları.
- Cornforth, S., and Claiborne, L. B. (2008) When educational supervision meets clinical supervision: what can we learn from the discrepancies? *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(2), 155 – 163. <https://doi.org/10.1080/03069880801926426>
- Çetin, R. B. (2020). *Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin analizi ve bir model önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2020). Levels of school administrators exhibiting instructional supervision behaviors: Teachers' perspectives. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(4), 1038-1081. <https://doi.org/10.30828/real/2020.4.3>
- Erdem, A. R., Eroğlu M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(I), 13-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114555>
- Eyi, T. F. (2006). *Adana ili ilköğretim müfettişlerinin araştırma görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Glanz, J. (1997). The Tao of supervision: Taoist insights into the theory and practice of educational supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3), 193-211.
- Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, II(II), 59-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2097522>
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97.
- Greene, L. M. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148. <https://5y1.org/download/660fb221a08f7ba9d37123e057c0bea4.pdf>
- Kahraman, N. (2003). İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kalkan, İ. ve Atmaca, T. (2022). Öğretmen denetimlerinin öğretmen, okul müdürü ve eğitim müfettişi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 35-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2534494>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kartal, E. S., Karaköse, T., Özdemir, T. Y., ve Yirci, R. (2011). Öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin sahip olması gereken mesleki etik ilkeler. *III. Uluslararası katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22, 24 Haziran, Mersin.
- Kayıkcı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995>
- Kel, M. A. ve Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>
- Koçberber, S. (2008). Dünyada ve Türkiye’de denetim etiği. *Sayıştay Dergisi*, 68, 65-89. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1713685>
- Marshall, K. (2005). It’s time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735. <https://doi.org/10.1177/003172170508601004>
- MEB. (2014). *İlkokul ortaokul rehberlik ve denetim rehberi*. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı. [Online]: <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>.
- MEB. (2016). *Teftiş ve denetimde köklü değişiklik*. <https://www.meb.gov.tr/teftis-ve-denetimde-koklu-degisiklik/haber/12550/tr>.

- MEB. (2022). Millî eğitim bakanlığı eğitim müfettişleri yönetmeliği. Resmî Gazete, sayı: 31765.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). The issue of education supervision in Turkey in the views of teachers, administrators, supervisors and lecturers. *Educational sciences: Theory and Practice*, 12(1), 149-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978437.pdf>
- Memişoğlu, S. P. ve Tabak, I. (2021). Maarif müfettişlerin görüşlerine göre eğitim denetiminde yaşanan sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 34-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2148729>
- Özcan, M. (2020). Teachers' evaluation on school principals' supervision. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 303-321. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.251.17>
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008) Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15),137-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92326>
- Paris, C., and Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412. <https://doi.org/10.1177/0022487101052005006>
- Reiman, A. J. and Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. Longman.
- Resmî Gazete. (2010). Denetim görevlilerinin uyacakları meslekî etik davranış ilkele-ri hakkında yönetmelik. Sayı, 27699.
- Resmî Gazete. (2014). MEB rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği (24.05.2014). Sayı, 29009.
- Resmî Gazete. (2016a). MEB rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettiş-likleri başkanlıkları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (16.03.2016). Sayı, 29655.
- Resmî Gazete. (2016b). MEB rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişlikleri başkanlıkları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair kanun (09.12.2016). Sayı, 6764.
- Resmî Gazete. (2017). MEB teftiş kurulu yönetmeliği (20.08.2017). Sayı, 30160.
- Resmî Gazete. (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Ka-rarnamesi (10.07.2018). Sayı, 30474.

- Richards, C. (2001). School inspection: A re-appraisal. *Journal of Philosophy of Education*. 35(4), 655-666. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00251>
- Sabancı, A., ve Yücel, B. U. E. (2014). Öğretmenlerin görüşlerine göre denetmenlerin etik dışı davranma düzeyleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-19. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89807>
- Shakuna, S. K., Mohamad, N. and Ali, A. B. (2016). The effect of school administration and educational supervision on teachers teaching performance: Training programs as a mediator variable. *Asian Social Science*, 12(10), 257-272. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v12n10p257>
- Şık, E. ve Demirtaş, H. (2022). Okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(18), 43-64. <https://doi.org/10.29129/inujse.1122329>
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92. <https://kitaplar.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/46861/1142.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toprakçı, E., Çakırer, İ., Bilbay, B., Bağcivan, E. ve Bayraktutan, İ. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 14-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161877>
- Tyagi, R. S. (2010) School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, (40)1, 111-125. <https://doi.org/10.1080/03057920902909485>
- Uğurlu, Y. T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 66-78. <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89717>
- Usman, Y. D. (2015). The impact of instructional supervision on academic performance of secondary school students in Nasarawa State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 160-167. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081647.pdf>
- Usta, M. E. ve Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/63331/874213>

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysun YÜKSEL BAŞAR¹, Yüksel GÜNDÜZ²

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, aysun.yuksel88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7045-1419.

2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yukselgunduz0735@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4710-8444.

Gönderilme Tarihi: 13.06.2022 Kabul Tarihi: 13.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1130314

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamakta olup araştırmanın evrenini Samsun ilinin farklı ilçelerinde görev yapan 2316 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise, evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 747 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Gündüz, Elma ve Aslan (2018) tarafından geliştirilen “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizlerinde frekans, yüzdelik dağılım, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları “orta” düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanları, kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmış, erkek öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrenim düzeyine göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanları, lisans mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdeme göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanları, 6-10 ile 11-15 yıl kıdeme olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Medeni duruma göre, evli ve bekâr öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasında anlamlı fark meydana gelmemiştir. Branş türüne göre, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin denetime ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark meydana gelmemiştir. Okul türüne göre, okul öncesi, ilköğretim ve lise türlerinde denetime ilişkin tutumlara yönelik anlamlı düzeyde fark meydana gelmemiştir. Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin denetimine ilişkin belli standartların oluşturulması, denetimin amacının, yönteminin, öğretmenlerle paylaşılması, tespit edilen yanlış uygulamaların yapıcı şekilde düzeltilmesi, kontrol ve eksik aramaya dayalı denetimin aksine öğretmeni merkeze alan rehberlik etmeye ve geliştirmeye yönelik denetimin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: denetim, öğretmen, denetçi, tutum

* Bu makale Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ danışmanlığında Aysun YÜKSEL BAŞAR tarafından hazırlanmış olan “Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri ile Denetime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Examining Teachers' Attitudes Towards Supervision According to Various Variables

Abstract

This research aims to examine teachers' attitudes towards supervision according to the gender, education level, professional seniority, marital status, branch and school type variables. The population of the research consists of 2316 teachers working in different districts of Samsun province in the 2021-2022 academic year. The sample consists of 747 teachers selected by random sampling from the universe. In order to measure teachers' attitudes towards supervision, the "Attitude Scale Towards Supervision" developed by Gündüz, Elma, and Aslan (2018) was used. Frequency, percentile distribution, arithmetic mean, t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used in data analysis. As a result of the analyzes, teachers' attitudes towards supervision were found to be "moderate". According to the gender variable, male teachers' attitude scores towards supervision were higher than female teachers, and male teachers' attitudes towards supervision were found to be more positive than female teachers. According to the education level, the attitudes of teachers with master's degree towards supervision are significantly higher than the those of the ones with bachelor's degree. According to the seniority, the attitudes of teachers with a seniority of 21 years or more towards supervision were found to be remarkably higher than those with 6-10 and 11-15 years of seniority. According to the marital status, there was no substantial differences between married and single teachers' attitudes towards supervision. According to the branch type, there was no considerable differences among preschool teachers, classroom teachers, and branch teachers. According to the school type, there was no critical differences in attitudes towards supervision in preschool, primary, secondary, and high school types. According to the research, it is necessary to establish certain standards regarding the supervision of teachers to share the purpose and method of supervision with teachers, to correct the detected wrong practices in a constructive way, and to conduct supervision aimed at guiding and improving the teacher; as opposed to supervision based on control and incomplete search.

Keywords: supervision, teacher, supervisor, attitude

Giriş

Okulların geliştirilmesi, değişime uyum sağlayabilmesi ve varlığını zamana karşı koruyabilmesi yönetsel eylemlerin bir parçasıdır (Balci, 2014). Okulların devamlılığı ve amaçlarının gerçekleşmesinde tüm uygulama ve eylemlerin kontrol altında tutulması gerekir (Gündüz, 2012). Bu kontrol süreci, denetimi ortaya çıkarmıştır. Aydın (2005) denetimi, örgütün önceden hedeflediği amaçlarına ne kadar ulaştığını

belirleme, örgütün devamlılığı ve gelişmesine kaynaklık etme ve daha iyisini elde etme doğrultusunda gerekli önlem alma süreci olarak tanımlamıştır. Denetim, örgütlerin etkili bir şekilde hedefledikleri yolda ilerlemesine ışık tutar. Sistem döngüsünün direncini artırmaya yönelik iş ve eylemleri içerir.

Eğitim ve öğretimin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, gelişmesi ve öğrenci başarısının artırılmasında denetim, öğretmeni eğitim ve öğretime hazırlama ve katma sürecidir (Sullivan ve Glanz, 1999; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004). Karagözoğlu'na (1985) göre, çağdaş eğitim anlayışında en önemli ilke, öğretmenlere en etkili şekilde rehberlik ve yol göstericiliği denetçilerin sağlayacağıdır. Denetim öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olan, mesleki olarak kendilerini gerçekleştirmelerine kaynaklık eden, haklarını ve sorumluluklarını bilmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan, öğretim süreçlerini geliştirerek öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir süreci tanımlar (Nolan ve Hoover, 2008; Zepeda, 2007; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004; Sullivan ve Glanz; 1999).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi, bu amaçlara ne kadar ulaşıldığının tespiti, eğitim ve öğretim işlerinin sınıf ortamında gözlemlenmesi gibi durumlar denetimi gerekli kılmaktadır. Ders denetimi; öğretmene öğretim süreci hakkında geribildirimde bulunmak, kendine özgü sanatsal eylemlerini saptamak, kendisini ve öğretim sürecini geliştirmesine yardımcı olmak ve mesleki doğrultuda yönlendirmek, denetime ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için sağlıklı ortam hazırlamak, yapıcı çözümlerle süreçteki sorunlarına yönelmek gibi birçok amacı içine alır (Taymaz, 1997; 2013).

Öğretmenler eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında, gelişmesinde ve varlığını sürdürmesinde rol alan önemli araçlardır. Eğitimin ve öğretmenlerin amacı öğrencilerde istenilen hedeflere ulaşmada başarıyı yakalamaktır. Eğitimde istenen hedeflere ne kadar ulaşılabilmişinin, öğretmen yeterliklerinin bu konuda ne kadar iyi olduğunun kontrolü denetimle sağlanır. Denetim sadece eğitim açıkları arayan, öğretmenlerin eksiklikleri üzerine yoğunlaşan bir süreç değil, öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olan, mesleki olarak kendilerini gerçekleştirmelerine kaynaklık eden, teşvik ve rehberlik eden, eğiten sosyal bir süreci nitelendirmektedir (Ünal ve Yıldırım-Erol, 2011).

Denetim süreci denetçi ve denetlenen arasında süreklilik gösteren bir ilişkiyi içine alır (Bernard ve Goodyear, 2004). Denetçi ve denetlenen arasındaki bu ilişki sürecin niteliğini etkileyecektir. Sürecin başarılı ve etkili bir şekilde geçmesi, denetçi ile denetlenen arasındaki karşılıklı tutum ve algıya bağlı olacaktır.

Bireyin sürekli olarak herhangi bir durum, nesne ve/veya olaya karşı aynı biçimde davranma eğilimi tutum olarak tanımlanmaktadır (Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, 1974). Tutum, bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda oluşturduğu, davranışlarını yönlendirmede belirleyici olan unsurdur (Tavşancıl, 2018). Tutumlar, insan davranışlarını etkiler ve eylemlerine yön verirler (Güney, 2013). İnsan duygusal bir varlık olduğu için inanç ve tutumları onun bir işe ilişkin algısını etkileyecektir. Çalışanlar, denetimin uygulanması sürecindeki işleyişe, denetçiye, onun üstü olması algısına yönelik durumlara karşı tutum oluştururlar. Benzer biçimde, denetçi de denetlenenlerin uygulama biçimlerine ve üstlendikleri rollerine dair inançlarına göre denetimi gerçekleştirme eğiliminde olacaktır (Aydm, 1993).

Denetlenen, denetçiye ve onun denetim görevine yönelik tutumlar geliştirirken, denetçi de denetlenen ve onun çalışmalarına ilişkin olarak farklı tutumlar geliştirecektir. Bu durum insan olma gereğinden kaynaklı oluşan bir durumdur. Benzer şekilde Cardno (2001) dışarıdan bir göz tarafından gözlemlenmenin ve bu gözleme ilişkin değerlendirme ve yargıların belli tutum ve direnç sergilemeye yol açtığını göstermiştir. Denetime karşı bireylerin direnmesi insan doğası gereği normaldir çünkü denetim sancılı süreçleri ifade eden bir iştir (Başaran, 2000).

Denetim öğretmene verilen bir tür destek ve rehberlik çalışmaları olduğu için, öğretmene eğitim çalışmalarında yardım edecek kişi de denetçidir. Denetçi, öğretmeni bu sürece dâhil etmezse denetim tek yönlü ve dar bir eylemden öteye geçemez (Bursalıoğlu, 1987). Denetçi, öğretmenin mesleki yeterliği veya öz imajı için bir tehdit olmamalı, ancak güvenilir bir sığınak olmalıdır (Bennett, 1997). Denetçinin güvenilir tavır ve tutumu, öğretmenin denetime ve denetçiye karşı tutumunu etkileyecektir. Denetim sürecinde denetçiye duyulan güven, sürece ilişkin olumlu tutumların oluşmasını sağlamaktadır (Range, 2013; Daud, Dali, Khalid ve Fauzee, 2018). Denetçinin tutumundan kaynaklı denetime yönelik denetlenenlerin olumsuz tutum oluşturmalarına dair çok sayıda araştırma yapılmıştır (Kel ve Akın, 2021; Kurka ve Berhanu, 2019; Göker ve Gündüz, 2017; Göker ve Gündüz, 2014; Aslanargun ve Tarku, 2014; Tunaç, 2014; Kazak, 2013; Uçar, 2012; Gündüz ve Coşkun, 2011; Çiçek Sağlam ve Demir, 2009; İnal, 2008; Geron, 2008; Heckman-Stone, 2003). Denetime ilişkin tutumun yüksek düzeyde olmamasının sebebi denetçi uygulamalarının hâlâ kontrol odaklı olması ve rehberlik yönünün ortaya çıkarılmamasından ötürü olduğu söylenebilir (Gündüz, 2010). Benzer şekilde Aslanargun ve Tarku'nun yapmış oldukları çalışmada da öğretmenler denetimin rehberlik boyutunun ihmal edildiği görüşünü vurgulamaktadırlar. Kavas (2005) ve Pekşen (1996) çalışmalarında denetçilerin, öğretmenlerin görüşlerini açıklamaları için yeterli fırsat vermedikleri ve mesleki gelişmeleri öğretmenlere aktarmada yeterli çabayı göstermedikleri sonucuna varmışlardır.

Denetçi ile denetlenenin denetime ilişkin olumlu tutumlarının oluşması, denetimin başarılı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır (Gündüz vd., 2018). Denetime ilişkin olumlu tutum oluşturan öğretmenlerin denetim faaliyetlerinden daha çok yararlandıkları, denetime ilişkin olumsuz tutum oluşturan öğretmenlerin ise denetim etkinliklerinden yeterince yararlanamadıkları varsayılmaktadır (Uğurlu ve Usta, 2016).

Eğitim denetimi denetçinin ders gözlemleri ile gerçekleştirildiği için, öğretmenler bu sürece ve denetçiye yönelik tutumlar oluştururlar (Uğurlu ve Usta, 2016). Öğretmenlerin denetime karşı oluşturdukları tutum, denetimin etkililiğini ve niteliğini değiştirecektir. Denetime ilişkin olumsuz tutum oluşturan öğretmenler için denetim, zorlayıcı ve açık arayıcı kontrol süreci olarak algılanacaktır. Denetime ilişkin olumlu tutum oluşturan öğretmenler için denetim, yapıcı, rehberlik edici, geliştirici, eğiten bir süreç olarak algılanacaktır. Olumlu ya da olumsuz tutumlar, öğretmenlerin eylemlerini ve öğrenme süreçlerini de o yönde etkileyecektir.

Bu çalışma, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, medeni durum, branş ve okul türü değişkenleri açısından ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş olup bu kapsamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, evreni oluşturan çok sayıda elemandan, evrenle ilgili bir yargıya ulaşmak için evrenden alınacak bir grup veya evrenin tümü üzerinde yapılan tarama düzenlemelerini içermektedir (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin farklı ilçelerinde bulunan resmî anaokulu, resmî ilkökul, resmî ortaokul ve resmî liselerde görev yapan 2316 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısı, Samsun Millî Eğitim Müdürlüğü web sayfasından alınan bilgiler doğrultusunda tespit edilmiştir (URL-1, 2022). Araştırmanın örneklemini, evrenden ba-

sit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 747 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, evreni oluşturan elemanların eşit seçilme şanslarının olduğu örnekleme türüdür (Karasar, 2004). Basit tesadüfi örnekleme yoluyla, gönüllü olarak ölçeceği doldurmak isteyen katılımcılara ölçekler dağıtılmış ve her birinden dönüt sağlanmıştır. Alanyazında belirtilen %95 kesinlik düzeyine göre; 2316 kişilik evrenden, 747 kişilik örneklem yeterli görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, medeni durum, branş ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	397	53,1
	Erkek	350	46,9
Öğrenim Durumu	Lisans	637	85,3
	Yüksek Lisans	110	14,7
Kıdem	1-5 Yıl	41	5,5
	6-10 Yıl	221	29,6
	11-15 Yıl	216	28,9
	16 -20 yıl	105	14,1
	21 Yıl ve üzeri	164	22,0
Medeni Durum	Evli	623	83,4
	Bekar	124	16,6
Branş	Okul Öncesi	50	6,7
	Sınıf Öğretmeni	171	22,9
	Branş Öğretmeni	526	70,4
Okul Tür	Okulöncesi	44	5,9
	İlkokul	181	24,2
	Ortaokul	248	33,2
	Lise	274	36,7
Toplam		747	100,0

Öğretmenlerin % 53,1 kadın, %46,9 'i erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Öğrenim durumu açısından dağılıma bakıldığında %85,3'u lisans ve %14,7'si ise yüksek lisans mezunudur. Kıdem değişkeni açısından dağılıma bakıldığında ilk sırayı % 29,6 ile 6-10 yıl kıdemli öğretmenler almıştır. Bunu % 28,9 ile 11-15 yıl kıdemli öğretmenler ikinci sırada izlemiştir. Üçüncü sırada ise 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler bulunmaktadır (% 22). %14,1 ile 16-20 yıl kıdemli öğretmenler bulunmaktadır. Son sırada ise en düşük kıdemli öğretmenler yer almıştır. Öğretmenlerin %83,4'ü evli, % 16,6'sı ise bekar. Araştırma grubunun branş değişkeni açısından dağılımına bakıldığı zaman ilk sırayı branş öğretmenlerinin aldığı görülmüştür (% 70,4). Bunu ikinci sırada % 22,9 ile sınıf öğretmenleri izlemiştir. Son sırada ise % 6,7 ile okul öncesi branşındaki öğretmenler yer almıştır. Araştırma grubunun % 36,7'si lisede, % 33,2'si ortaokulda, % 24,2'si ilkokulda ve % 5,9'u ise okulöncesi eğitim kurumunda görev yapmaktadır. Böylece çalışma grubu toplam 747 öğretmenden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Gündüz, Elma ve Aslan (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Denetime İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları "Denetimin Örgüte Etkisi", "Denetimin İşgörene Etkisi" ve "Denetimin İlişkilere Etkisi" şeklindedir. Üç alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans yüzdesi 65,17 şeklindedir. Açıklayıcı faktör analizinde tespit edilen üç faktörün yapı geçerliğini test etmek amacıyla LISREL programı yardımı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre, açıklayıcı faktörde olduğu gibi, maddelerin tümünün belirlenen faktörlerde anlamlı bir yapı meydana getirdiği ve standart yük değerlerinin .30 ve üstünde olduğu görülmüştür. Ölçek toplamının Cronbach's Alpha kat sayısı .95, Guttman değeri .87 ve Spearman Brown değeri .87 olmuştur. AFA ve DFA değerleri, hazırlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik testi tekrarlanmış ve cronbach alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla.936, .976 ve .865 olarak elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçek için gerekli izinler ölçeği geliştiren uzmanlardan mail üzerinden, ölçeğin kullanımı için de Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Alınan izinler sonrasında ölçekler Samsun'un farklı ilçelerindeki resmî okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin 589'u yüz yüze, 171'i elektronik ortamda formlar aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerce doldurulmuştur. Doldu-

ruhan ölçekler kontrol edilmiş, sağlıklı doldurulduğundan emin olunan 747 gönüllü öğretmenin cevapladığı ölçek araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Toplanan ölçme araçlarına sırasıyla kod (ID) verilmiş ve sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi için ilk olarak ölçeğe verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın sürekli değişkeni olan “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” puanlarının dağılımlarının normalliği için Skewness ve Kurtosis değerleri hesaplanmış ve alanyazında (Tabachnick and Fidell, 2013) yer alan -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olduğu görüldüğünden dağılımların normal olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen sonuç doğrultusunda araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2

Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Denetimin Örgüte Etkisi	Denetimin İşgörene Etkisi	Denetimin İlişkilere Etkisi	Denetime İlişkin Tutum Toplam
N	747	747	747	747
A.Ortalama	3,39	3,39	4,06	3,61
Ortalamanın std.hatası	,034	,036	,038	,034
Medyan	3,44	3,50	4,20	3,71
Mod	3,00	3,00	3,60	3,20
Standart Sapma	,92	,99	1,04	,94
Yüzdelikler				
25	2,78	2,79	3,40	3,07
50	3,44	3,50	3,20	3,71
100	4,00	4,07	4,80	4,30

Araştırmanın 1. temel amacını sınamak için, ölçeğin toplam ve her bir boyutunun toplam ile maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Alt boyut aritmetik ortalamalarına göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarıyla ilgili bulgular sıralanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın 2. temel amacını sınamak için demografik özelliklerinin grup sayılarına göre uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. ANOVA so-

nucunda anlamlı farklılıklar tespit edilmesi durumunda farklılığın kaynağını tespit amacıyla post-hoc tekniklerinden Scheffe ve Tamhane testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin denetime yönelik tutumlarına ilişkin önce toplam puanlar üzerinden değerlendirme yapılmış sonra da alt boyutları üzerinden değerlendirilme yapılmıştır.

“Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Ölçeği Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	X_{ort}	Ss
Ölçek Toplam.	3,40	1,1447

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin denetime yönelik tutum düzeyleri ($X_{ort}=3.40$) “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları ne olumlu ne de olumsuz düzeydedir. Bu durumun öğretmenlerin denetçiye karşı kendi çabalarını gösterememe endişesi, denetimi kontrol ve hata arama odaklı düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bulgular bölümünün bu aşamasında ölçek ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Xort	ss	t	Sd	P
Denetimin örgüte etkisi	Kadın	397	3,2841	,94538	-3,309	745	,001***
	Erkek	350	3,5060	,87885			
Denetimin işgörene etkisi	Kadın	397	3,2749	,99305	-3,565	745	,000***
	Erkek	350	3,5308	,96268			
Denetimin ilişkilere etkisi	Kadın	397	3,9370	1,04812	-3,460	745	,001***
	Erkek	350	4,1989	1,01372			
Toplam	Kadın	397	3,4987	,95240	-3,613	745	,000***
	Erkek	350	3,7452	,90549			

***p<.001

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetime ilişkin tutumlarının hem toplam ölçekte hem de tüm alt boyutlarda farklılık gösterdiği bulgulanmıştır (p<.001). Toplam ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ortalamaları, kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre denetime ilişkin tutumlarının düşük olmasında, daha teferruatlı, mükemmeliyetçi ve ince düşünmelerinin ve yaptıklarının dışarıdan bir göz tarafından eleştirilmesine karşı daha hassas olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kurum, işgören ve kurum içi ilişkilerin amacına uygun şekilde işlerliğini sürdürebilmesi için denetimi önemli bir mekanizma olarak gördükleri ve denetime yönelik tutumlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre denetime yönelik tutumları arasındaki farklılıklara ilişkin ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt boyut	Öğrenim		n	X _{ort}	Ss	t	sd	P
	Düzeyi							
Denetimin örgüte etkisi	Lisans		637	3,3609	,92345	-1,945	745	,052
	Y. Lisans		110	3,5455	,89391			
Denetimin işgörene etkisi	Lisans		637	3,3635	,98676	-2,090	745	,037*
	Y. Lisans		110	3,5760	,97032			
Denetimin ilişkilere etkisi	Lisans		637	4,0264	1,04131	-2,113	745	,035*
	Y. Lisans		110	4,2527	1,01355			
Toplam	Lisans		637	3,5836	,93850	-2,150	745	,032*
	Y. Lisans		110	3,7914	,92089			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre denetime ilişkin tutumlarının hem toplam ölçekte hem de tüm alt boyutlarda farklılık göstermediği bulgulanmıştır (p<.05). “Denetimin işgörene etkisi” ve “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları, lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (p<.05). Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin denetime ilişkin; varsa hata ve eksiklerinin tespitinde, öz düzenlemelerinde, iş veriminin yükseltilmesinde, okulun ve eğitimin etkililiğinin, saygınlığının ve başarısının artırılmasında olumlu bir çerçeveden yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları, denetimin kurumlara yönelik yararına olan inançları, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre denetime yönelik tutumları arasındaki farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Kıdem	n	X_{ort}	Ss	Sd	F	p
Denetimin örgüte etkisi	1-5 yıl	41	3,5610	,84326	4-742	3,418	,009**
	6-10 yıl	221	3,3107	,90310			
	11-15 yıl	216	3,3009	,89490			
	16-20 yıl	105	3,3397	1,00531			
	21 yıl ve üzeri	164	3,5949	,91358			
	Toplam	747	3,3881	,92090			
Denetimin işgörene etkisi	1-5 yıl	41	3,5453	,81625	4-742	6,174	,000***
	6-10 yıl	221	3,2460	,94251			
	11-15 yıl	216	3,3102	,98925			
	16-20 yıl	105	3,3401	1,07351			
	21 yıl ve üzeri	164	3,7043	,96059			
	Toplam	747	3,3948	,98659			
Denetimin ilişkilere etkisi	1-5 yıl	41	4,2390	,75129	4-742	4,187	,002**
	6-10 yıl	221	3,9385	1,054			
	11-15 yıl	216	3,9741	1,07334			
	16-20 yıl	105	4,0095	1,13218			
	21 yıl ve üzeri	164	4,3232	,92872			
	Toplam	747	4,0597	1,03971			
Denetim tutum toplam	1-5 yıl	41	3,7818	,73693	4-742	4,947	,001***
	6-10 yıl	221	3,4984	,91830			
	11-15 yıl	216	3,5284	,94372			
	16-20 yıl	105	3,5631	1,03335			
	21 yıl ve üzeri	164	3,8741	,89246			
	Toplam	747	3,6142	,93821			

p<.01 *p<.001

Mesleki kıdem değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” alt boyutlarının tümünde ve toplam puanlarda istatistiksel açıdan en az .001 düzeyinde anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Mesleki kıdem değişkeni, “denetimin örgüte etkisi” alt boyutunun varyansının % 1,8’ini (Eta=.018) ve “denetimin işgörene etkisi” alt boyutunun varyansının % 3,2’sini (Eta=.032) ve “denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutunun varyansının %2,2’sini (Eta=.022) karşılamaktadır. Mesleki kıdem değişkeni, “denetime ilişkin tutum” toplam varyansının %2,6’sını karşılamaktadır (Eta=.026).

ANOVA sonucunda bulunan anlamlı farklılıklar üzerine yapılan scheffe testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutum Ortalamaları Arasındaki Farklar için Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Ss	P
Denetimin örgüte etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,25027	,15559	,629
		11-15 yıl	,26005	,15587	,595
		16-20 yıl	,22129	,16850	,786
		21 yıl ve üzeri	-,03388	,15976	1,000
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,25027	,15559	,629
		11-15 yıl	,00978	,08755	1,000
		16-20 yıl	-,02897	,10845	,999
		21 yıl ve üzeri	-,28414	,09430	,060
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,26005	,15587	,595
		6-10 yıl	-,00978	,08755	1,000
		16-20 yıl	-,03876	,10885	,998
		21 yıl ve üzeri	-,29393(*)	,09477	,048*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,22129	,16850	,786
		6-10 yıl	,02897	,10845	,999
		11-15 yıl	,03876	,10885	,998
		21 yıl ve üzeri	-,25517	,11436	,291
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,03388	,15976	1,000
		6-10 yıl	,28414	,09430	,060
		11-15 yıl	,29393(*)	,09477	,048*
		16-20 yıl	,25517	,11436	,291

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Denetimin işgörene etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,29934	,16549	,514
		11-15 yıl	,23511	,16578	,734
		16-20 yıl	,20516	,17922	,860
		21 yıl ve üzeri	-,15897	,16993	,928
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,29934	,16549	,514
		11-15 yıl	-,06423	,09311	,976
		16-20 yıl	-,09418	,11535	,955
		21 yıl ve üzeri	-,45831(*)	,10030	,000***
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,23511	,16578	,734
		6-10 yıl	,06423	,09311	,976
		16-20 yıl	-,02995	,11578	,999
		21 yıl ve üzeri	-,39408(*)	,10080	,004**
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,20516	,17922	,860
		6-10 yıl	,09418	,11535	,955
		11-15 yıl	,02995	,11578	,999
		21 yıl ve üzeri	-,36413	,12163	,063
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,15897	,16993	,928
		6-10 yıl	,45831(*)	,10030	,000***
		11-15 yıl	,39408(*)	,10080	,004**
		16-20 yıl	,36413	,12163	,063
Denetimin ilişkilere etkisi	1-5 yıl	6-10 yıl	,30056	,17530	,568
		11-15 yıl	,26495	,17562	,685
		16-20 yıl	,22950	,18985	,833
		21 yıl ve üzeri	-,08415	,18001	,994
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,30056	,17530	,568
		11-15 yıl	-,03561	,09864	,998
		16-20 yıl	-,07106	,12219	,987
		21 yıl ve üzeri	-,38471(*)	,10625	,011*
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,26495	,17562	,685
		6-10 yıl	,03561	,09864	,998
		16-20 yıl	-,03545	,12265	,999
		21 yıl ve üzeri	-,34910(*)	,10678	,031*

	16-20 yıl	1-5 yıl	-,22950	,18985	,833
		6-10 yıl	,07106	,12219	,987
		11-15 yıl	,03545	,12265	,999
		21 yıl ve üzeri	-,31365	,12885	,206
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,08415	,18001	,994
		6-10 yıl	,38471(*)	,10625	,011*
		11-15 yıl	,34910(*)	,10678	,031*
		16-20 yıl	,31365	,12885	,206
Denetim tutum toplam	1-5 yıl	6-10 yıl	,28339	,15788	,522
		11-15 yıl	,25337	,15816	,633
		16-20 yıl	,21865	,17098	,802
		21 yıl ve üzeri	-,09233	,16211	,988
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,28339	,15788	,522
		11-15 yıl	-,03002	,08883	,998
		16-20 yıl	-,06474	,11005	,987
		21 yıl ve üzeri	-,37572(*)	,09569	,004**
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,25337	,15816	,633
		6-10 yıl	,03002	,08883	,998
		16-20 yıl	-,03472	,11045	,999
		21 yıl ve üzeri	-,34570(*)	,09616	,012*
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,21865	,17098	,802
		6-10 yıl	,06474	,11005	,987
		11-15 yıl	,03472	,11045	,999
		21 yıl ve üzeri	-,31098	,11604	,128
	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	,09233	,16211	,988
		6-10 yıl	,37572(*)	,09569	,004**
		11-15 yıl	,34570(*)	,09616	,012*
		16-20 yıl	,31098	,11604	,128

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 7 incelendiğinde “Denetimin örgüte etkisi” alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (p<.05). “Denetimin işgörene etkisi” alt boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden

anlamli derecede yüksek bulunmuştur ($p < .01$). “Denetimin ilişkilere etkisi” alt boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması, mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamli derecede yüksek çıkmıştır ($p < .05$). ($p < .05$). Meslekteki deneyim, denetime yönelik tutumu da olumlu olarak etkilemiştir denilebilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin denetim görme sayıları daha fazla olduğundan, denetime yönelik endişe ve kaygılarının da deneyimlemeye bağılı olarak azaldığı söylenebilir.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin denetime yönelik tutumları arasındaki farklılıklarla ilişkin ilişkisiz grup “t” testi yapılmış ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Medeni durum	n	X_{ort}	Ss	t	sd	p
Denetimin örgüte etkisi	Evli	623	3,3842	,93029	-,260	745	,795
	Bekâr	124	3,4077	,87555			
Denetimin işgörenine etkisi	Evli	623	3,4075	,99068	,786	745	,432
	Bekâr	124	3,3312	,96725			
Denetimin ilişkilere etkisi	Evli	623	4,0722	1,03656	,738	745	,461
	Bekâr	124	3,9968	1,05737			
Toplam	Evli	623	3,6213	,94142	,463	745	,644
	Bekâr	124	3,5786	,92486			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre denetime ilişkin tutumlarının hem toplam ölçekte hem de tüm alt boyutlarda farklılık göstermediği bulgulanmıştır ($p > .05$). Bu durumda evli ve bekâr öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları için eşit düzeydedir denilebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları branş türüne göre denetime yönelik tutumları arasındaki farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Branş Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Branş	N	X _{ort}	Ss	Sd	F	p
Denetimin örgüte etkisi	Okul öncesi	50	3,3956	,87032	2-744	,377	,686
	Sınıf öğretmeni	171	3,4405	,88945			
	Branş öğretmeni	526	3,3703	,93646			
	Toplam	747	3,3881	,92090			
Denetimin işgörene etkisi	Okul öncesi	50	3,3529	,97836	2-744	,258	,773
	Sınıf öğretmeni	171	3,4403	,96902			
	Branş öğretmeni	526	3,3840	,99436			
	Toplam	747	3,3948	,98659			
Denetimin ilişkiler etkisi	Okul öncesi	50	3,9880	,98180	2-744	,258	,773
	Sınıf öğretmeni	171	4,0971	,94815			
	Branş öğretmeni	526	4,0544	1,07424			
	Toplam	747	4,0597	1,03971			
Toplam	Okul öncesi	50	3,5788	,89609	2-744	,271	,763
	Sınıf öğretmeni	171	3,6593	,89233			
	Branş öğretmeni	526	3,6029	,95765			
	Toplam	747	3,6142	,93821			

Branş türü değişkenine göre “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” için yapılan analizler sonucunda ne toplam ölçek bazında ne de ölçek alt boyutları bazında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin denetime yönelik tutumlarının eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre denetime yönelik tutumları arasındaki farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Denetime İlişkin Tutumlarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Okul Tür	N	X_{ort}	Ss	Sd	F	p
Denetimin örgüte etkisi	Okul öncesi	44	3,3788	,92415	3-743	1,330	,264
	İlkokul	181	3,4156	,88171			
	Ortaokul	248	3,2970	,92641			
	Lise	274	3,4538	,93885			
	Toplam	747	3,3881	,92090			
Denetimin işgöre- ne etkisi	Okul öncesi	44	3,3214	1,02456	3-743	1,597	,189
	İlkokul	181	3,4152	,95133			
	Ortaokul	248	3,2981	,98360			
	Lise	274	3,4807	1,00269			
	Toplam	747	3,3948	,98659			
Denetimin ilişkile- re etkisi	Okul öncesi	44	3,9500	1,03080	3-743	2,094	,100
	İlkokul	181	4,0807	,93066			
	Ortaokul	248	3,9476	1,11086			
	Lise	274	4,1650	1,03645			
	Toplam	747	4,0597	1,03971			
Toplam	Okul öncesi	44	3,5501	,94774	3-743	1,809	,144
	İlkokul	181	3,6371	,87630			
	Ortaokul	248	3,5142	,96192			
	Lise	274	3,6998	,95024			
	Toplam	747	3,6142	,93821			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre denetime ilişkin tutumlarının hem toplam ölçekte hem de tüm alt boyutlarda farklılık göster-

mediği bulgulanmıştır ($p>.05$). Bu duruma göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının eşit düzeyde olduğunu söyleyebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmayla resmî okulların farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre denetime ilişkin tutumları genel olarak “orta” değerlendirmesi içine girmiştir. Öğretmenlerin denetime yönelik olarak olumlu ya da olumsuz bir tutum göstermemeleri durumunun denetim uygulamalarındaki hatalardan ve öğretmenlerin denetime ve denetçiye karşı endişe ya da önyargılarından kaynaklandığı söylenebilir. Burada denetim uygulamalarından kaynaklı sorunların ve öğretmenlerdeki önyargıların giderilmesi bir çözüm olarak görülmektedir. Denetimden beklenen yararın sağlanabilmesi için öğretmenlerin denetime ilişkin yüksek düzeyde olumlu tutum göstermeleri gerekir. Aksi durumda denetim bir baskı unsuruna dönüşür.

Araştırmada öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının orta düzeyde çıkması, doğal olarak bir sorunun varlığına da işaret etmektedir. Kurka ve Berhanu (2019) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin denetim yaklaşımına ilişkin olumsuz tutum oluşturdukları saptamış ve bunun nedenleri arasında öğretmenlerin deneticileri bu konuda yetersiz görmeleri, deneticilerin olumsuz yaklaşımları ve yetersiz dönüt vermeleri, denetime yönelik temel bilgi ve beceri eksikliği, denetime ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarının olmaması, öğretmenler ve deneticiler arasındaki yetersiz iletişim, deneyimli öğretmenlerin motivasyon ve bağlılık eksikleri gibi durumları saptamışlardır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının genel anlamda yüksek olması beklenirken, orta düzeyde olmuştur. Benzer şekilde Akyol (2013), Süzerler (2013), Gündüz (2010), Çiçek Sağlam ve Demir (2009), Kunduz (2007), Renkler (2005), Büyükaslan'ın (1998) çalışmalarında da öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları orta düzeyde çıkmıştır. Bu durumda deneticilerin denetim türü olarak geleneksel ve daha çok eksik aramaya, kontrole dayalı denetim yaptıkları, denetimde rehberliğin öne çıkarılmadığı söylenebilir. Tunaç (2014) çalışmasında deneticilerin denetim sürecindeki tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerinde psikolojik baskı oluşturduğunu ve bu durumun öğretmenleri olumsuz şekilde etkilediğini belirtmiştir. Yine Kavas (2005) çalışmasında öğretmenlere göre deneticilerin etkiden çok yetkiyi kullandıkları için denetime ilişkin olumsuz tutumlar oluşturduklarını belirtmişlerdir. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) çalışmalarında da bazı öğretmenler denetimin düzenli iş yapılması için olumlu anlamda gerekliliğinden söz etmişler ancak denetimin rehberlik ve yol gösterici yönünden ziyade hata ve eksiklerin görülmesini, görevlerin zamanında yapılmasını sağlayan bir mekanizma olmasından bahsetmişlerdir. Balcı

(2007) ve Kale'nin (1995) yapmış olduğu çalışmaları da deneticilerin rehberlik ve denetim görevlerini amacına uygun yerine getirmedikleri görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin denetimi eksik ve hata arayan bir mekanizma olarak görmesi, onların denetime ve deneticieye ilişkin olumsuz tutumlar oluşturduğu, stres ve moral bozukluğu yarattığı sonucuna varılabilir. Benzer şekilde Gündüz ve Coşkun'un (2011) teftiş uygulamalarında öğretmenlerin stres düzeyini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin "orta düzeyin üzerinde" stres yaşadıkları ve deneticilerin olumsuz tutumlarının bu duruma sebep olduğu ortaya konmuştur. Aynı şekilde Uçar'ın (2012) çalışmasında da öğretmenler denetimin, motivasyonlarına katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Denetim olgusunun ve denetici davranışlarının öğretmenler üzerindeki stres ve kaygısı, öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının olumsuz olmasına sebep olacaktır.

Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla denetime ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre denetime ilişkin tutumlarının düşük olmasında, daha teferruatlı, mükemmeliyetçi ve ince düşünmelerinin ve yaptıklarının dışarıdan bir göz tarafından eleştirilmesine karşı daha hassas olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerin denetime daha olumlu baktıkları düşünülebilir. Benzer şekilde Uslu (2021), Akyol (2013), Kaur ve Kumar (2008), İnal (2008), Kunduz (2007), Memişoğlu (2001) çalışmalarında da erkek öğretmenlerin denetime ve deneticieye olan tutumları kadın öğretmenlere göre yüksektir ancak Süzerler (2013), Erdem ve Eroğul (2012), Gündüz (2010), Ateş (2007), Kavas'ın (2005) çalışmalarında cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere kıyasla denetime ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu durum yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bilgi, uzmanlık ve yeterlikleri konusunda kendilerini geliştirmiş olmaları ve denetlenmeye ilişkin görüşlerinin, bakış açılarının olumlu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmanın öğrenim düzeyi değişkeni sonuçlarının aksine Uslu (2021), Erdem ve Eroğul (2012), Demir (2009) ve Dündar'ın (2005) çalışmaları bu sonuçları desteklememektedir. Bu araştırmalar öğrenim düzeyinin öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını etkilemediğini saptamıştır.

Araştırmaya göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları, kıdemi 6-10 ile 11-15 yıl olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu durum kıdemli öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin fazla olmasından ve denetim sürecinden daha çok geçmelerinden kaynaklı olduğunu düşünülebilir.

Mesleki olarak kıdemli olan öğretmenlerin deneyimlerinden ötürü denetime yönelik stresleri daha azdır denilebilir. Bu sonuç Süzerler (2013) ve Gündüz ve Coşkun'un (2011) çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğerlerine göre denetim uygulamalarına daha kolay uyum sağlamasının etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmanın kıdem değişkeni sonucunun aksine Uslu (2021), Erdem ve Eroğul (2012), Demir (2009) ve Dündar'ın (2005) çalışmaları bu sonuçları desteklememektedir.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre denetime ilişkin tutum ölçeği toplamında ve alt boyutlarında anlamlı fark meydana gelmemiştir. Araştırmaya göre medeni durum öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını etkilememektedir. Bu çalışmanın aksine Süzerler'in (2013) çalışmasında rehberlik, olumlu duygular ve teftiş alt boyutlarının tümünde ve tutum genel toplamında evli öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları bekâr öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum evli öğretmenlerin düzenli bir hayata girmiş olmalarının getirmiş olduğu özgüvenle açıklanabilir.

Araştırmada branş türü değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği toplamında ve alt boyutlarında anlamlı fark meydana gelmemiştir. Süzerler'in (2013) çalışmasında branş değişkenine göre anlamlı fark meydana gelmiş, İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin denetime ilişkin tutumları diğer branştaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde çıkmıştır.

Araştırmada okul türü değişkenine göre öğretmenlerin denetime ilişkin tutum ölçeği toplamında ve alt boyutlarında anlamlı fark meydana gelmemiştir Uslu (2021), Memişoğlu (2001) ve Keskinlik (1997) yapmış oldukları çalışmada da okul türüne öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları arasında bir fark oluşmadığını saptamışlar ve bu çalışmanın bulgusunu desteklemişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında çalışmaya ilişkin olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Denetçiler kendi davranış ve tutumlarının, öğretmenin denetime ve deneticieye karşı tutumlarının oluşmasında etkili olduğunu bilmeli, öğretmeni strese sokacak eylemlerden kaçınmalıdırlar.
2. Denetçiler, gelenekçi denetim anlayışını değil, öğretmeni merkeze alan çağdaş denetim anlayışını benimsemeliler.
3. Denetim sisteminin işleyiş ve yapısında değişikliğe gidilmeli, denetimde rehberlik, yol gösterme ve yardım anlayışına ağırlık verilmelidir.
4. Denetçiler öğretmenleri değerlendirirken, objektif, şeffaf ve yapıcı olmalı, denetim sürecine öğretmeni de katmalıdır.

Kaynakça

- Akyol, C. (2013). *İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ateş, F. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, B. (2007). *İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin; İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. (7.Baskı), Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bennett, T. (1997). Clinical supervision marriage: A matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship. <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED408246.pdf>
- Bernard, J. ve Goodyear, R. (2004). *The fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyükaslan, A. M. (1998). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cardno, C. (2001). "Managing Dilemmas in Appraising Performance: An Approach For School Leaders." D. Middlewood and C. Cardno (Eds.), *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach* (143-159). London: Routledge Falmer.

- Çiçek-Sağlam, A. ve Demir A. (2009). “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.” *Millî Eğitim Dergisi*, 38 (183): 130-139.
- Daud, Y., Dali, P. D., Khalid, R. and Fauzee, M. S. O. (2018). Teaching and learning supervision, teachers’ attitude towards classroom supervision and students’ participation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 513-526.
- Demir, M. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 13–26.
- Gerono, S. L. J. (2008). Locating supervision-a reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1502-1515.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Ross-Gordon, J.M., (2004). *Supervision and instructional leadership: A development approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2014). Denetime gösterilen tepki ve bu tepkiyi azaltma yolları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129-148.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 83-93.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.

- Gündüz, Y., Elma, C. ve Aslan, H. (2018). Denetime ilişkin tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 32-59.
- Güney, S. (2013). *Davranış bilimleri*. (7. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Heckman-Stone, C. (2003). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21–33.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kale, M. (1995). *İlköğretimde müfettiş yönetici ve öğretmen etkileşiminin eğitime etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, G. (1985). Eğitimde teftişin yeniden düzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 104, 4-8.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaur S. and Kumar D. (2008). *Comparative study of government and non government college teacher in relation to job satisfaction and job stress from Eric*.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Kel, M. A. ve Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>.
- Keskinkılıç, K. (1997). *İlköğretim müfettişlerinin denetimdeki kişilik özelliklerine uygun davranışları ve öğretmenlerin onlardan bekledikleri davranışlar*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Nolan, J.F. and Hoover, L.A., (2008). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice* (2.nd ed.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş denetim ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pekşen, Ali E. (1996). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin teftiş olayını algulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Range, B. G. (2013). How teachers' perceive principal supervision and evaluation in eight elementary schools. *Journal of Research in Education*, 23(2), 65-78.
- Renkler, A. (2005). *İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkililik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Ruhbilim Terimleri Sözlüğü. (1974). <https://sozluk.gov.tr/>
- Süzerler, S. N. (2013). *Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek ile eğitim denetmenlerine yönelik tutum arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (1999). *Supervision that improves teaching strategies and techniques*. California: Corwin Press Inc.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 6. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. 4. Baskı. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunaç, P. (2014). *Denetimin sınıf öğretmenleri üzerinde oluşturduğu psikolojik baskının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Uğurlu, C.T. ve Usta, G. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 18(1), 137-159.
- URL-1, www.samsun.meb.gov.tr / Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü. 12 Ocak 2022.
- Uslu, S. (2021). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumları*. Yüksek lisans dönem projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ünal, A. ve Yıldırım-Erol, S. (2011) İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*,6 (4), 2630-2645.
- Zepeda, S.J., (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). NY: Eye on Education.

Okullarda Denetim Sürecine İlişkin Öğretmen Tutumları

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Halil İbrahim SEVİM¹, Ahmet KAYA²

1 MEB, Adıyaman, halil.ibrahim.sevim@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5419-1090.

2 Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, akaya574@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8899-9178.

Gönderilme Tarihi: 08.06.2022 Kabul Tarihi: 15.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1127743

Öz

Bu araştırmada okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının düzeyi ve bu düzeyin bazı demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesinde bulunan devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4.000 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş olan 409 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Eğitimde Tutum Ölçeği”, “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlemler SPSS 15.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumları “orta” düzeydedir. Okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumları öğrenim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte iken; cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: denetim, okullarda denetim, öğretmen tutumları

Teacher Attitudes about the Audit Process in Schools

Abstract

In this study, it was aimed to determine the level of teacher perceptions regarding the supervision process in schools and whether this level changes according to some demographic variables. The research was designed in survey model. The population of the research; In the 2021-2022 academic year; it consists of 4,000 teachers working in public primary, secondary, and high schools in the central district of Adıyaman province. The sample, on the other hand, consists of 409 teachers, who were formed by using the stratified sampling method, one of the random sampling methods. In order to collect the research data, "Attitude Scale in Education", "Attitude Scale towards Supervision" and "Personal Information Form" developed by the researcher were used. Statistical operations in the research were carried out using the SPSS 15.0 program. According to the results of the research, teachers' perceptions of the supervision process in schools are at "moderate" level. While the perceptions of teachers regarding the supervision process in schools show significant differences according to the variables of educational status and graduated faculty; gender, marital status, age, school type, number of teachers in the school, branch and professional seniority variables do not differ significantly.

Keywords: *audit, audit in schools, teacher attitudes*

Giriş

Okullar, öğrencilere istendik kalıcı davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırılmaya çalışıldığı ve eğitim sistemine göre belirlenen amaçlara ulaşılmaya çalışılan örgütlerdir (Aytaç, 2000). Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da "sorun çözme-karar verme, plânlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme" gibi yönetim süreçlerinin alt basamakları vardır (Başaran, 1996). "Denetleme" ise yönetim sürecinin diğer alt basamaklarının işe koşulmasıyla ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesidir. Örgütün yeni stratejiler belirlemesi, diğer yönetim faaliyetlerinin kontrol edilebilmesi ve örgütün başarılı olabilmesi için denetim hayati bir öneme sahiptir (Aslan, 2010). Bu açıdan okullarda denetimin olması ve verimli bir mekanizma olarak işletebilmesi çok önemlidir. Başaran'a (2000) göre, denetim örgüt yönetimi için hayati öneme sahiptir.

"Kontrol (control), teftiş (inspection), inceleme (examination), izleme (monitoring), gözetim (supervision)" kavramları; denetim (audit) ile ilişkili olan kavramlardır (Akyel, 2012). Türk Millî Eğitim Sistemi'nde genel olarak "teftiş" ve "denetim", "müfettiş" ve "denetmen" sözcüklerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı olmuştur

(Arslantaş, 2007). Sullivan ve Glanz'e (2015) göre denetim; öğrencilere katkı sunan, öğretmenlerle iletişim halinde olunan, öğretimi geliştiren işbirliği sürecidir. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2010) ise denetimi, "eğitim amaçlarına hizmet eden planlı bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (2012), örgütler için denetimin vazgeçilmez olduğuna vurgu yaparak, denetimi kamu yararı için davranışları kontrol eden bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Aydın (2000) ise, denetimin örgütün amaçlarına yönelik eylem gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kontrol etme süreci olarak tanımlar. Başar (2000)'a göre denetim, düzeltme ve geliştirme amaçlı olmalıdır.

Denetimin amacı, örgütün hedeflerine ulaşma düzeyini belirleyerek, örgütün gelişmesine katkı sağlamaktır (Aydın, 2014). Sağır ve Göksoy'a (2016) göre denetimin amacı; okulların hedeflerine ulaşma noktasında verimliliği arttırmaktır. Köybaşı vd.'nin (2017) yaptığı araştırmaya göre öğretmenler denetimin amaçlarını, "mesleki gelişimi sağlamak, öğretmenin kendini düzenlemesine katkıda bulunmak (öz-düzenleme) ve motivasyonlarını artırmak" şeklinde sıralamışlardır.

"Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği" ne (MEB, 2022) göre denetim;

- "*Öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşma düzeyini en üst seviyeye çıkaracak nitelikte olmalıdır*",
- "*Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır*",
- "*Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi, geliştirmeyi ve kurumsal gelişimi esas almalıdır*",
- "*İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır*",
- "*Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır*",
- "*Usulsüzlük ve yolsuzlukları önlemelidir*",
- "*Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalıdır*",
- "*İş birliğini ve katılımı içermelidir*",
- "*Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir*",
- "*Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır*",
- "*Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır*".

Denetim çeşitleri incelendiğinde; güvensizlik ve davranış kontrolü üzerine kurulu klasik denetim yaklaşımları ile çağdaş denetim yaklaşımları (*klirik denetim, geli-*

şimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, sanatsal denetim, meslektaş etkileşimli denetim, mentorluk modeli, öğretimsel denetim) (İş, 2021) göze çarpmaktadır. Bununla beraber, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (MEB, 2022) ise denetim çeşitlerini; *süreç denetimi, sonuç denetimi, performans denetimi, sistem denetimi, mali denetim, uygunluk denetimi, tematik denetim, personel denetimi, yerindelik denetimi, ders denetimi, öz değerlendirme* şeklinde sıralamaktadır. Aydın (1986) ise denetim çeşitlerini, öğretmenin nispeten yetersiz olarak görüldüğü bilimsel yönetim yaklaşımı; öğretmenlerin ve denetmenlerin öğrenme süreci için işbirliğini vurgulayan demokratik insan ilişkileri yaklaşımı ve son olarak okuldaki öğrenme-öğretme sürecinin gelişmesini hedef alan aynı zamanda demokratik, katılımcı, bilimselliğe ve geçmiş deneyimlere de önem veren çağdaş denetim yaklaşımı olarak üç grupta sıralar. Bu denetim çeşitleriyle beraber, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir denetim sistemi bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürütmüş olduğu teftiş-denetim sisteminin zaman içerisinde çok sık değişmesi, okullarda denetimle ilgili boşluklar oluşturmaktadır. Denetimle ilgili oluşan boşlukların önüne geçilmesi ve denetim sisteminin etkinliğinin artırılması amacıyla 2021 yılı sonunda teftiş sistemimiz tekrar değişti (MEB, 2021). Denetim sisteminin etkinliğinin artırılması amacıyla yapılan bu değişiklikte, eğitimde kaliteyi yükseltmek hedeflenmekle beraber; bireysel ve kurumsal gelişimi esas alan etkili bir rehberlik ve denetim mekanizması oluşturulmuş oldu (MEB, 2021). Bu yeni sistemle beraber;

- İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan “maarif müfettişleri”nin kadroları, “eğitim müfettişi” olarak değiştirilecektir,
- 750 eğitim müfettişi yardımcısı alınacak olup; okullara ve öğretmenlere yönelik rehberlik ve denetim kapasitesi güçlendirilecektir,
- “Bakanlık Maarif Müfettişi” unvanı, “Bakanlık Müfettişi” olarak değiştirilecektir,
- Rehberlik ve denetim sistemi bütünleştirilecektir,
- Öğretim programlarının uygulanmasında “yerindelik ilkesi” gözetilecektir (MEB, 2021), denilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2022) göre; illerde, il millî eğitim müdürlüğüne bağlı “Eğitim Müfettişleri Başkanlığı” kurulması esastır. Eğitim müfettişleri başkanlığında müfettişlerden oluşan gruplar ve her bir gruba başkanlık eden grup başkanı bir müfettiş vardır. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2022) göre; müfettişlikten önce,

müfettiş yardımcılığı yapılır. Eğitim müfettiş yardımcılarının yetiştirilme süresi fiilen üç yıldır. Üç yılın sonunda gerekli şartları sağlayan müfettiş yardımcıları müfettiş olarak atanır. Okullarda denetim; okul müdürünün öğretmeni denetlemesi, il teftiş kurulu-
luna bağlı maarif müfettişlerinin okulu ve öğretmenleri denetlemesi şeklinde yapılır. Bununla beraber okul müdürünün üst amirleri herhangi bir gerekçe belirtmeksizin okula denetimler gerçekleştirip; öğretmen, okul müdür yardımcıları ve okul müdürünü denetleyebilmektedirler. Okul ortamı tıpkı aile ortamı gibi bireyin kişilik gelişiminde ve sosyal davranışlarının oluşmasında etkilidir (Çiçek, 2012). Okula yapılan denetimler öğretmenlerin davranışlarını etkilediği gibi tutumlarını da etkileyebilir. Bu açıdan okullarda denetim süreciyle ilgili öğretmen tutumlarının ölçülmesi önemli görülmektedir.

Tutum, bireyin çevresindeki nesne, konu ya da olaya karşı göstermiş olduğu tepki eğilimidir. Bu eğilimde kişinin bilgisi, duyguları ve motivasyonu çok önemlidir. Tutum, “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal” boyutlardan oluşur. Bu boyutlar kendi aralarında tutarlıdır (İnceoğlu, 2011). Kağıtçıbaşı (2006) ise tutumun bireysel eğilim olarak görülmesi üzerinde durur. Arkonaç (2016) tutumun, tutum nesnelere ilişkin bir değerlendirme olduğunu vurgular. Tutumların kişisel, kişilerarası ve gruplar arası düzeylerde olabileceğini belirtir. Aynı zamanda tutumların niyeti, niyetin de davranışı etkilediğini belirtir. Tutumların davranışa kadar olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda; bireyin herhangi bir konuya bakışında tutumlar çok önemlidir. Okullarda öğretmenlerin denetim sürecine yönelik tutumları, denetim sisteminin işlerliği açısından ve denetim sistemine geridönüt olması açısından önemsenmesi gereken bir konudur. Bu açıdan, bu çalışmada okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının düzeyi ve bu düzeyin bazı demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

- 1- Okullarda denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumları hangi düzeydedir?
- 2- Okullarda denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modelinde üzerinde çalışmaya konu olan; olay, nesne ya

da birey mutlaka kendi şartlarında ve herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmadan tanımlanmaya çalışılırken; ilişkisel taramada ise iki ve daha fazla değişken arasındaki değişim korelasyon (ilişkisel) ve kıyaslama yoluyla tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 1994, s.77-81).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesinde bulunan devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4000 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi uygun örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Evreni temsil edebilme gücüne sahip olabilmesi açısından oluşturulacak örneklem büyüklüğü Büyüköztürk vd. (2018) tarafından önerilen formül ile hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçesinde bulunan devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 409 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kategoriler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	168	41.1
	Erkek	241	58.9
	Toplam	409	100.0
Medeni Durum	Evli	311	76.0
	Bekar	98	24.0
	Toplam	409	100
Yaş	30 yaş ve altı	87	21.3
	31-40 yaş arası	202	49.4
	41-50 yaş arası	97	23.7
	51 ve üzeri	23	5.6
	Toplam	409	100.0
Öğrenim Durumu	Lisans	325	79.5
	Lisansüstü	84	20.5
	Toplam	409	100.0
Okul Türü	İlkokul	152	37.2
	Ortaokul	133	32.5
	Lise	124	30.3
	Toplam	409	100.0

Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	55	13.4
	11-20	107	26.2
	21-30	81	19.8
	31 ve üstü	166	40.6
	Toplam	409	100.0
Branş	Anasınıfı ve Sınıf	148	36.2
	Öğretmeni	261	63.8
	Branş Öğretmeni		
	Toplam	409	100.0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	72	17.6
	6-10 yıl	104	25.4
	11-19 yıl	157	38.4
	20 yıl ve üzeri	76	18.6
	Toplam	409	100.0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	326	79.7
	Diğer	83	20.3
	Toplam	409	100.0

Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler incelendiğinde; cinsiyet değişkeninde 168 (%41.1) katılımcının kadın, 241 (%58.9) katılımcının ise erkek olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkeni incelendiğinde 311 (%76.0) katılımcının evli olduğu; 98 (%24.0) katılımcının ise bekar olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların 87’si (%21.3) 30 yaş ve altı iken; 202’si (%49.4) 31-40 yaş aralığındadır; 41-50 yaş arası 97 (%23.7) katılımcı varken; 51 yaş ve üzeri 23 (%5.6) katılımcı olduğu gözlenmektedir. Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde 325 (%79.5) katılımcının lisans mezunu olduğu, 84 (%20.5) katılımcının ise lisansüstü mezunu olduğu gözlenmektedir. Okul türü değişkeni incelendiğinde; katılımcıların 152’si (%35.3) ilköğretim öğretmen iken, 133’ü (%32.5) ortaokul öğretmen i; 124’ü (%30.3) ise lise öğretmenidir. Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre; okuldaki öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullarda çalışan 55 (%13.4) öğretmen, okuldaki öğretmen sayısı 11-20 arasında olan okullarda çalışan 107 (%26.2) öğretmen, okuldaki öğretmen sayısı 21-30 arasında olan okullarda çalışan 81 (%19.8) öğretmen, okuldaki öğretmen sayısı “31 ve üstü” olan okullarda çalışan 166 (%40.6) öğretmen olduğu gözlenmektedir. Branş değişkeni incelendiğinde 148 (%36.2) katılımcının anasınıfı ve sınıf öğretmeni; 261 (%63.8) katılımcının ise branş öğretmeni olduğu gözlenmektedir. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan 72 (%17.6), 6-10 yıl arasında olan 104 (%25.4) öğretmen, 11-19 yıl arasında olan 157 (%38.4), 20 yıl ve üzeri olan 76 (%18.6) öğretmen olduğu gözlenmektedir. Mezun olunan fakülte değişkeni incelendiğinde; 326 (%79.7) öğretmenin eğitim fakültesinden mezun olduğu, 83 (20.3) öğretmenin ise eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olduğu gözlenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarını tespit etmek amacıyla ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan form kullanılmıştır.

Birinci bölümde, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş vb. kişisel bilgilerinin öğrenilmesinin hedeflendiği ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”; ikinci bölümde ise Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilen “Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği” ile Gündüz, Elma ve Aslan’ın (2018) tarafından geliştirilen “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülteyi belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği (EDTÖ)

Uğurlu ve Usta (2016) tarafından öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen, 16 madde ve 3 boyuttan oluşan “Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri “bilgi” (7 madde), “nezaket” (5 madde) ve “isteklilik” (4 madde) olmak üzere 3 alt boyutta toplanmaktadır. “Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği” “Beşli Likert” tipinde olup yanıtların puanlanması; 1-5 arasında dört aralık bulunduğundan her aralığın puanlanması, aralık sayısı / madde sayısı ($4:5=0.80$) şeklinde hesaplanmıştır (Yenilmez, 2008). “1=kesinlikle katılmıyorum (1.00- 1.80), 2=katılmıyorum (1.81-2.60), 3=kararsızım (2.61-3.40), 4=katılıyorum (3.41-4.20) ve 5=kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00)” şeklinde hesaplanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Uğurlu ve Usta’nın (2016) yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda “Cronbach’s Alpha” katsayısı 0.93 olarak belirlenmişken; bu araştırmada 0.92 olarak hesaplanmıştır. Maddeler arasındaki tutarlılığı gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı değer aralığının 0.00 ile 1.00 arasında, 1.00’e yakın olması ve bu değer 0.70’den düşük olmaması bize güvenilirliğin yüksek olduğunun gösterir (Büyüköztürk vd. 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu açıdan çalışmamızda Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği’nin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Denetime İlişkin Tutum Ölçeği (DİTÖ)

Gündüz vd. (2018) tarafından denetlenenlerin denetime ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen, 29 madde ve 3 boyuttan oluşan “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri “denetimin örgüte etkisi” (9 madde), “denetimin işgörene etkisi” (14 madde) ve “denetimin ilişkilere etkisi” (6 madde) olmak üzere 3 alt boyutta toplanmaktadır. “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği” “beşli Likert” tipinde olup yanıtların puanlanmasında; 1-5 arasında dört aralık bulunduğundan her aralığın puanlanması, aralık sayısı / madde sayısı ($4:5=0.80$) şeklinde hesaplanmıştır (Yenilmez, 2008). “1=kesinlikle katılmıyorum (1.00- 1.80), 2=katılmıyorum (1.81-2.60), 3=kararsızım (2.61-3.40), 4=katılıyorum (3.41-4.20) ve 5=kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00)” şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek puanları değerlendirilirken ölçekteki ters maddelerin (9. ve 24. maddeler) puanı “5=1, 4=2, 3=3, 2=4 ve 1=5” şeklinde tersine çevrilerek kodlanmıştır.

Gündüz vd. (2018) yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha katsayısı ölçek geneli için 0.95 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Maddeler arasındaki tutarlılığı gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı değer aralığının 0.00 ile 1.00 arasında, 1.00’e yakın olması ve bu değer 0.70’den düşük olmaması bize güvenilirliğin yüksek olduğunun gösterir (Büyüköztürk vd. 2013; Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu açıdan çalışmamızda Denetime İlişkin Tutum Ölçeği’nin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 30.05.2022 tarih ve 2022-23 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma verileri dijital ortama aktarılan ölçeklerin, online bir link üzerinden öğretmenlere ve okul sosyal medya iletişim araçlarına okul idarecileri tarafından atılarak, öğretmenlerin ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Online link gönderilen tüm okul müdürlerinden, online linki kendi okul gruplarında paylaştıklarına dair dönütler alınmıştır. Online olarak toplam 409 adet form katılımcılar tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri analizleri yapmadan önce, analizlerin parametrik ya da non-parametrik analizlerden hangisi ile yapılacağına karar verebilmek için verilerin 5 aşamalı normallik varsayımlarının çoğunluğunu sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir. Eğer bu 5 varsayımdan en az 3 varsayım sağlanırsa, verilerin normal dağıldığına karar verilir ve veri analizinde parametrik testler uygulanır. Normallik varsayımlarının en az üçünde gerekli şartlar sağlanmadığı zaman ise non-parametrik testler uygulanır (Karagöz, 2010; Hayran ve Hayran 2020). Bu bağlamda;

ölçek verilerinin çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) değerleri, normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk), Histogram, Q-Q Plot ve kutu grafikleri incelenmiştir.

Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği için yapılan normallik varsayımları analizlerinde; çarpıklık (Skewness) değeri -0.114, standart hatası 0.121; basıklık (Kurtosis) değeri -0.650; standart hatası ise 0.241 çıkmıştır. Dağılımın normal sayılabilmesi için çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranları $\pm 1,96$ sınırları arasında olması gerekir (Can, 2017). Bu şart sağlanmadığından dolayı bu varsayımda normallik gözlemlenmemiştir. Diğer varsayımlardan olan normallik testleri sonuçlarına göre “Kolmogorov-Smirnov, $p=0.00$ ” ve “Shapiro-Wilk, $p=0.00$ ” olarak tespit edilmiştir. Dağılımın normal sayılabilmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$ olmaması gerekir (Büyüköztürk, 2014). Bu şart sağlanmadığından dolayı bu varsayımda da normallik gözlemlenmemiştir. Histogram grafiğinde sola çarpık bir yapının olması, Q-Q Plot ve kutu grafiklerinde de normal olmayan dağılımların ve çok sayıda uç değerlerin yer aldığı görülmüştür. Üzerine ölçek genelinde verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir.

Denetime İlişkin Tutum Ölçeği için yapılan normallik varsayımları analizlerinde; çarpıklık (Skewness) değeri -0.477, standart hatası 0.121; basıklık (Kurtosis) değeri -0.662, standart hatası ise 0.241 çıkmıştır. Dağılımın normal sayılabilmesi için çarpıklık-basıklık değerlerinin standart hataya oranları $\pm 1,96$ sınırları arasında olması gerekir (Can, 2017). Bu şart sağlanmadığından dolayı bu varsayımda normallik gözlemlenmemiştir. Diğer varsayımlardan olan normallik testleri sonuçlarına göre “Kolmogorov-Smirnov, $p=0.00$ ” ve “Shapiro-Wilk, $p=0.00$ ” olarak tespit edilmiştir. Dağılımın normal sayılabilmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$ olmaması gerekir (Büyüköztürk, 2014). Bu şart sağlanmadığından dolayı bu varsayımda da normallik gözlemlenmemiştir. Histogram grafiğinde sağa çarpık bir yapının olması, Q-Q Plot ve kutu grafiklerinde de normal olmayan dağılımların ve çok sayıda uç değerlerin yer aldığı görülmüştür. Üzerine ölçek genelinde verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında kişisel bilgi formuna göre demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları belirlendikten sonra, öğretmen tutumlarına göre denetime ilişkin tutum ölçeklerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının, öğretmenlerin sahip olduğu demografik özelliklere; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, branş, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına bakılmıştır. Araştırma değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkisine ve birbirlerini yordama durumuna yer verilmiştir. Belir-

lenen değişkenlerin iki grup olması durumunda “Mann Whitney U” testi kullanılır. İki den fazla grubun olduğu değişkenlerde ise “Kruskall Wallis H” testi kullanılmıştır.

Bulgular

Okullardaki Denetim Sürecine Yönelik, Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Okullardaki Denetim Sürecine Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular

Ölçek	n	\bar{X}	SS	Sh	% 95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği (EDTÖ)	409	2.85	0.78	0.03	1.19	4.94
Denetime İlişkin Tutum Ölçeği (DİTÖ)	409	3.16	0.88	0.04	1.07	4.90

Tablo 2’de, EDTÖ tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.85$ olarak hesaplanmıştır; bu değer 5’li Likert aralık puanlanması formülüne göre (Yenilmez, 2008), “kararsızım” düzeyine karşılık gelmekte olup “orta” düzeydedir. EDTÖ tutum puanlarının standart sapma puanı ise $SS=0.78$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2’de, 2. DİTÖ tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.16$ olarak hesaplanmıştır; bu değer 5’li Likert aralık puanlanması formülüne göre (Yenilmez, 2008), “kararsızım” düzeyine karşılık gelmekte olup “orta” düzeydedir. EDTÖ tutum puanlarının standart sapma puanı ise $SS=0.88$ olarak hesaplanmıştır.

Bazı Demografik Değişkenler Kapsamında Okullardaki Denetim Sürecine Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre, okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur. Tablolarda “Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği”nin adı “EDTÖ” olarak; “Denetime İlişkin Tutum Ölçeği”nin adı ise “DİTÖ” olarak kısaltılmıştır.

Tablo 3

Okullardaki Denetime İlişkin Öğretmen Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Demogra- fik Değiş- kenler	Kategori	n	Sıra Ortala- ması	Sıra Toplamı	U	p
EDTÖ	Cinsiyet	Kadın	168	194.97	32755.50	18559.500	0.15
		Erkek	241	211.99	51089.50		
EDTÖ	Medeni Durum	Evli	311	203.95	63429.00	14913.000	0.74
		Bekar	98	208.33	20416.00		
EDTÖ	Öğrenim Durumu	Lisans	325	201.60	65519.50	12544.500	0.25
		Lisansüstü	84	218.16	18325.50		
EDTÖ	Branş	Anasınıfı ve Sınıf Branş	148	202.43	29959.50	18933.500	0.74
			261	206.46	53885.50		
EDTÖ	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	326	200.65	65412.00	12111.000	0.14
		Diğer	83	222.08	18433.00		
DİTÖ	Cinsiyet	Kadın	168	197.32	33150.50	18954.500	0.27
		Erkek	241	210.35	50694.50		
DİTÖ	Medeni Durum	Evli	311	205.32	63855.00	15139.000	0.92
		Bekar	98	203.98	19990.00		
DİTÖ	Öğrenim Durumu	Lisans	325	196.56	63883.00	10908.000	0.00**
		Lisansüstü	84	237.64	19962.00		
DİTÖ	Branş	Anasınıfı ve Sınıf Branş	148	205.55	30421.00	19233.000	0.94
			261	204.69	53424.00		
DİTÖ	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	326	198.82	64816.50	11515.500	0.03*
		Diğer	83	229.26	19028.50		

*p<0.05

Tablo 3'te, okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin EDTÖ puanları arasında cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmenlerin DİTÖ puanları arasında ise cinsiyet, medeni durum, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$); öğrenim durumu değişkeninde "lisans" grubu ile "lisansüstü" grubu arasında "lisansüstü" grubu lehine, "mezun olunan fakülte" değişkeninde ise "eğitim fakültesi" grubu ile "diğer" grubu arasında "diğer" grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<.05$).

Yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre, okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okullardaki Denetime İlişkin Öğretmen Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Demografik Değişkenler	Kategori	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
1.ölçek	Yaş	30 yaş ve altı	87	220,83	3	3,598	0.308
		31-40 yaş arası	202	197,75			
		41-50 yaş arası	97	199,81			
		51 ve üzeri	23	230,72			
1.ölçek	Okul Türü	İlkokul	152	204,92	2	0,009	0.996
		Ortaokul	133	204,38			
		Lise	124	205,76			
1.ölçek	Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	55	197,90	3	0.649	0.885
		11-20	107	212,14			
		21-30	81	204,98			
		31 ve üstü	166	202,76			
1.ölçek	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	72	222,89	3	2.822	0.420
		6-10 yıl	104	193,27			
		11-19 yıl	157	202,65			
		20 yıl ve üzeri	76	208,96			
2.ölçek	Yaş	30 yaş ve altı	73	207,43	3	0,665	0.881
		31-40 yaş arası	261	202,74			
		41-50 yaş arası	268	203,26			
		51 ve üzeri	75	223,00			
2.ölçek	Okul Türü	İlkokul	152	209,94	2	0.423	0.809
		Ortaokul	133	201,92			
		Lise	124	202,24			
2.ölçek	Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	55	197,46	3	1.571	0.666
		11-20	107	216,65			
		21-30	81	205,14			
		31 ve üstü	166	199,92			
2.ölçek	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	72	213,56	3	1.437	0.697
		6-10 yıl	104	193,64			
		11-19 yıl	157	207,49			
		20 yıl ve üzeri	76	207,28			

Tablo 4’te, okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin EDTÖ ve DİTÖ puanları arasında yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre, okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutum puanları “orta” düzeydedir. Okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmenlerin tutum puanlarında *öğrenim durumu ve mezun olunan fakülte* değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında öğrenim durumu değişkeninde bulunan anlamlı farklılık; lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine gözlenmiştir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşmasında, lisans mezunu öğretmenlere göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında mezun olunan fakülte değişkeninde bulunan anlamlı farklılık; eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında, diğer fakülte mezunları lehine gözlenmiştir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşmasında, eğitim fakültesi mezunlarına göre diğer fakülte mezunlarının denetime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu değerlendirilebilir. Bayraktar (2014) İstanbul ilinde 250 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmada; meslek liselerindeki yöneticilerin eğitim denetimi uygulamalarına ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda eğitim düzeyi değişkenine göre, okul yöneticilerinin görüşlerinde lisansüstü mezunları lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar bize okullarda öğretmen ve yöneticilerin denetime ilişkin olumlu tutumlar beslediklerini gösteriyor. Araştırma sonuçları lisans mezunu öğretmen ve okul yöneticilerine göre, lisansüstü öğretmen ve okul yöneticilerinde denetime ilişkin olumlu tutumların daha fazla olduğunu bize gösteriyor. Bu farklılığın oluşmasında lisansüstü öğretmen ve okul yöneticilerinin almış oldukları lisansüstü eğitimin onlarda bir farkındalık oluşturmuş olabileceği düşünülebilir. Özyıldırım (2014) ise öğretmen, yönetici ve denetmenlerin katılımıyla yapmış olduğu araştırmada eğitim durumu (lisans, lisansüstü) değişkenine göre yönetici ve denetmen tutumlarında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Tüm bu sonuçlar denetim tutumlarında öğrenim durumu değişkeninin önemli rol oynadığını bize göstermektedir diyebiliriz.

Araştırma sonucuna göre, okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarında *cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, branş ve*

mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, öğretmenlerin genç ya da yaşlı olmalarının okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, öğretmenlerin ilkökul, ortaokul ve lise kademelelerinde görev yapmalarının okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, okuldaki öğretmen sayısının azlığı ya da çokluğunun okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, okullarda çalışan öğretmenlerin anasınıfı öğretmeni, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmalarının okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin denetime ilişkin tutum puanlarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasında, öğretmenlik mesleğine yeni başlama ile öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar çalışmanın okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Kunduz (2007) okullardaki denetimle ilgili 634 öğretmenin katılımıyla yapmış olduğu araştırmada cinsiyet, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karasu ve Cömert (2019), 82 sınıf ve 182 branş öğretmenin katılımıyla yapmış oldukları “araştırmada, öğretmenlerin denetime ilişkin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu; medeni durum ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özyıldırım (2014) öğretmen, yönetici ve denetmenlerin katılımıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmada cinsiyet, branş, mesleki kıdem değişkenlerinde katılımcıların algılarında anlamlı farklılıklar bulunmadığını sonucuna ulaşmıştır. Deniz (2017) 1237 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiş olduğu “Öğretimsel Liderliğin Sınıf Denetimi

Üzerine Yansımaları: Öğretimsel denetim” adlı araştırmada, öğretimsel denetime ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarına göre; okullarda denetimle ilgili öğretmen tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, branş ve meslek kıdemi değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tüm bu sonuçlarla beraber bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Okullardaki denetim sürecine yönelik öğretmen tutumları her iki ölçekte de orta düzeyde çıkmıştır. Özellikle değişen teftiş sisteminin de etkinliğinin artırılması açısından; öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin denetime ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve etkili denetim sisteminin oluşması için Millî Eğitim Bakanlığı, İl Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürleri tarafından denetimle ilgili yapılan araştırma sonuçlarının dikkate alınarak denetim sisteminin revize edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından okullardaki denetim sürecinin önemiyle ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin denetime ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda araştırmacılar tarafından okullardaki denetim sürecine ilişkin tutumlara yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile farklı denetim sistemlerine yönelik deneysel araştırma desenli çalışmalar yapılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından denetim sisteminin etkililiğine yönelik memnuniyet anketleri yapılabilir.
- Lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerin tutum puanları, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerin denetim süreçlerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuçla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı, lisans eğitim programlarındaki denetim konularına ağırlık verilmesi ile ilgili üniversitelerle görüşmeler yapabilir. Aynı zamanda lisans mezunu öğretmenlerin denetimle ilgili tutumlarının yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olmasının sebeplerine yönelik, daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu alana yönelik deneysel araştırma desenli araştırmalar, araştırmacılar tarafından yapılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından yapılan araştırma sonuçlarına yönelik analiz çalışmaları yapılabilir.
- Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tutum puanları daha yüksek çıkmıştır. Bulunan bu sonuca yöne-

lik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere yönelik, okullarda denetim sürecine ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenebilir; üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde ise öğretmen adaylarına yönelik, okullarda denetim sürecine ilişkin farkındalığı arttırmak amacıyla çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda eğitim fakültesi mezunlarının tutum puanlarının, diğer fakülte mezunlarına göre daha düşük olmasının sebeplerine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Müdürlükleri ve araştırmacılar tarafından daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar ile bu sonuca yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Okullardaki denetim sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının iyileştirilmesi ve okullardaki denetim sisteminin eğitim-öğretim sistemi için olan öneminin daha iyi anlaşılması amacıyla; okullardaki denetim sürecine yönelik daha farklı değişkenlerin ve daha geniş örneklem gruplarının da dâhil edildiği yeni çalışmalar yapılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Müdürlükleri ve araştırmacılar tarafından okullardaki denetim sürecine yönelik tutumlarla ilgili farklı değişkenlerle deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma öğretmen tutumları üzerinden yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Müdürlükleri ve araştırmacılar tarafından okullardaki denetim sistemiyle ilgili daha farklı bakış açıları yakalamak adına öğretmen tutumlarının yanında müfettiş, yönetici, öğrenci ve veli tutumlarını belirlemek için araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Arkonaç, S. A. (2016). *İnsan insan içinde*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Arslantaş, H.İ. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen tutumlarına göre değerlendirilmesi (bir model önerisi) (Doktora Tezi). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Gaziantep.
- Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim, *Sayıştay Dergisi*, 77, 63-86.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayraktar, B. (2014). Meslek liselerindeki yöneticilerin eğitim denetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi), *Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Gaziantep.
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler, *KİDDER (Kamu İç Denetçileri Dergisi)*, 12.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2017). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çiçek, C. (2012). *İkna'nın yapısı*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansımaları: öğretimsel denetim* (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Earged, (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_ok_denet_uyg_deg.pdf adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gündüz, Y., Elma, C. ve Aslan, H. (2018). Denetime ilişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 31-59.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Tutum, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- İş, E. (2021). *Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: bir karma yöntem çalışması* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kağıtçıbaşı, Ç.(2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. (6. Basım).
- Karasu Y., ve Cömert M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, (31), 93-120.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1) , 43-57.
- Kunduz, E. (2007). İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen tutumları (Yüksek Lisans Tezi), *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- MEB, (2021). Teftiş sisteminin etkinliği artırıldı. <https://www.meb.gov.tr/teftis-sisteminin-etkinligi-artirildi/haber/24740/tr> adresinden 03.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301.pdf> adresinden 17.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özyıldırım, G. (2014). *Gluckman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sağır, M. ve Göksoy, S. (2016). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Pegam Akademi, Ankara.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*, (Ali Ü, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Eğitimde ve psikolojide ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Uğurlu, C. T. ve Usta, H. (2016). Eğitimde denetim tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) , 137-159.
- Yenilmez, K. (2008). Open primary education school students opinions about mathematics television programmes. *Turkish Online Journal of Distance Education – Tojde*, 9(4), 176- 189.

Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muhammet Zübeyir EFE¹, Ömür ÇOBAN², Feyza GÜN³

1 Öğretmen, Prof. Dr. Ömer Dinçer AİHL, Eğitim Yönetimi, muhammetefe70@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8814-2369.

2 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, cobanomur@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4702-4152.

3 Arş. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, feyzagun7@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8395-2020.

Gönderilme Tarihi: 14.06.2022 Kabul Tarihi: 22.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1130682

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ilinde görev yapmakta olan 2747 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul türü bazında tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak 331 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde 347 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği Ölçeği (OYDD) ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgiler formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ve okullarının mesleki öğrenme topluluğu olmasına yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarından paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutu ile okul yöneticilerinin ders denetiminin etkililiği arasındaki ilişkinin diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği, mesleki öğrenme topluluğunun tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle okul yöneticilerine paylaşımcı ve destekleyici liderlik davranışları kapsamında işbirlikçi çalışmalarla diyalog ortamı oluşturmaları, eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili dönütler vermeleri ve okulda ortak kararların alınmasını teşvik etmeleri önerilmiştir. Böylece okullarda ders denetimi süreçlerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ders denetimi, mesleki öğrenme topluluğu, okul yöneticileri

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Öğretmenlerin algısına göre mesleki öğrenme topluluğu ile okul yöneticisinin ders denetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Analysis of Relationship between Professional Learning Community and School Principals' Classroom Observation

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between school administrators' classroom observation and the effectiveness of their feedbacks, and professional learning community. This research is a descriptive study in correlational model. The population of this study consisted of 2747 teachers working in the province of Karaman, Turkey in the 2020-2021 academic year. In this research, 331 teachers took part in the study as sample by using stratified sampling method on the basis of school levels. In this study, school administrators' classroom observation and the effectiveness of their feedbacks (SACO), and Professional Learning Community Scale (PLCS) were used. Additionally, a personal information form was prepared to get the demographic information from the teachers. As a result of the study, it was determined that teachers' perceptions of school administrators as a professional learning community were high, with the effectiveness of classroom observation and the efficiency of the feedbacks offered. It has been determined that there is a positive and medium-meaningful relationship between the school administrators' classroom observation and the effectiveness of the feedbacks offered and the professional learning community. From the lower dimensions of the vocational learning community, the relationship between the sharing and supporting leadership size and the effectiveness of school administrators' classroom observation has been found to be higher than other dimensions. The classroom observation and effectiveness of the feedbacks offered by the school administrators have been determined as a meaningful quilt of all sub-dimensions of the vocational learning community. From the results obtained, school administrators were advised to establish dialog with collaborative work, provide training activities and encourage joint decisions in the school as part of shared and supportive leadership behaviors. It is therefore thought that the course audit processes in schools will be more effective.

Keywords: *classroom observation, professional learning community, school administrators*

Giriş

Geleceğin nesillerini en iyi şekilde yetiştirmeyi hedefleyen okullarda ders denetiminin asıl amacı öğretimin niteliğini artırmaktır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarda da denetim sürecinin işlemesi okulların etkililiği, verimliliği ve öğretimin niteliği bakımından önem kazanmaktadır. Denetim okulun hedeflerinin hayatta uygulanabilmesi ve okulun faaliyetlerinin takip edilerek, ihtiyaç varsa gerekli

kısımların düzeltilmesi ve geliştirilmesi sürecinin tümüdür. Denetim sürecinin aksadığı durumlarda örgütlerde düzensizlik, kapalılık, durağanlık gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Esen, 2021). Bu bağlamda eğitim denetimi eğitim örgütlerinin vazgeçilmez bir unsurdur. Bu nedenle eğitim denetimi bilimsel olmalı ve işbirliğine dayandırılmalıdır. Bu durum çağdaş eğitim denetimi modellerini ve meslektaş etkileşimli eğitim denetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretim sürecinde meslektaş etkileşimli denetim ve öğretimsel denetim öğretmen gelişimini desteklerken, aynı zamanda da öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapabilmelerini de kolaylaştırmaktadır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bu sayede meslektaş etkileşimli eğitim denetimi ile okulların mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmesi hedeflenmektedir.

Mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul gelişimi için güçlü bir işlevselliğe sahiptir (Vanblaere ve Devos, 2018). Bu temelde, Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ve 2023 Eğitim Vizyonunda (MEB, 2018) okul yöneticilerinin öğretmenlere mesleki gelişim açısından rehberlik etmelerinin ve desteklemelerinin önemli vurgulanmıştır. Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) “Okul müdürleri, okuldaki tüm çalışanların kendini yetiştirmesini ve geliştirmesine ve mesleki –gelişim etkinlikleri ilgili işlemlerde(yüksek lisans, doktora, hizmet içi eğitim vb.) destek olmaktan sorumludur. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerinin olumlu katkı sağlaması için gerekli tedbirleri alma, öğretmenlere kılavuz olarak yol gösterme ve onları değerlendirme gibi görevlerden sorumludur (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013; Öğretmen Strateji Belgesi, 2017)” ibaresi yer almaktadır. Hazırlanan bu raporlarda da ifade ettiği üzere çağdaş eğitim denetim modelleri ile birlikte denetim, öğretim sürecini geliştirmeyi ve öğrenci başarısının artırılmasını hedefleyen bir ‘rehberlik etme’ süreci olarak görülmektedir. Bu durum öğretimsel denetim görevini üstlenen okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerini geliştirmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri, okulun öğrenme toplulukları olarak gelişmesi için gerekli olan öğretimsel liderliğe sahip olacak donanımda olmalıdır (McGhee ve Stark, 2021).

Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin ders denetimi ve mesleki öğrenme topluluğu değişkenlerini ayrı ayrı ya da birlikte ele alan pek çok araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmalarda araştırmacılar, okul müdürünün ders denetimi (Yeşil ve Kış, 2015; Yılmaz, 2009), ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri (Erdem, 2006; Ergen ve Eşiyok, 2017; Kazak, 2013) veya mesleki öğrenme topluluklarında takım liderliği ve örgüt iklimi (Öğdem, 2015), öğretmenlerin bakış açılarına göre mesleki öğrenme topluluğu (Cansoy, 2019), mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen işbirliği, iş tatmini ve öz yeterlik üzerindeki etkileri (Yoo ve Jang, 2022), mesleki öğrenme topluluklarının okullardaki yenilikçi iklim ve sosyal sermaye ile ilişkisi (Parlar, Po-

latcan ve Cansoy, 2019) gibi konuları üzerinde çalışmıştır. Çalışılan konu başlıkları değerlendirildiğinde, okul müdürünün ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaların denetim temelli ya da mesleki öğrenme temelli olarak yürütüldüğü söylenebilir. Bu iki kavramı birlikte ele alırken denetim anlamında geleneksel anlayışın problemleri ve okul yöneticilerinin çağdaş denetim modellerindeki eksikliği dikkat çekmektedir. Denetim öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki öğretimsel faaliyetlerini kontrol eden bir anlayış ile yürütülmüştür (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Öğretmenler ve okul yöneticileri denetim kavramını geçmişten günümüze bir denetleme ve kontrol mekanizması olarak algılamışlardır. Bu nedenle günümüzde denetim kavramı hala mesleki öğrenme işbirliğine dayalı bir denetim olarak düşünülmemektedir. Buna karşın alanyazında okullarda yürütülen denetim faaliyetleri geleneksel, sosyal etkileşimli ve meslektaş etkileşimli olarak sınıflandırılmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim denetimi bilimsel araştırma sonuçlarını da dikkate alarak yürütülmeli ve okul aktörlerinin işbirliği ile yapılmalıdır. Bu yaklaşımı destekleyen meslektaş etkileşimli denetim, denetimde sorumlulukların eşit olarak dağıtıldığı (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014), eğitimcilere eğitim öğretim süreçlerinde yol gösteren (Özdemir, Özkanlı ve Altuntaş, 2021) ve bilimsel araştırma sonuçlarını da kullanan (Hazar, 2021) çağdaş bir denetim anlayışıyla yürütülmektedir. Böylece, sadece öğretmenlerin eğitim öğretimin gelişmesinden sorumlu tutulması anlayışı, denetimin de içinde yer aldığı çok sayıda değişkenin sorumlu tutulması anlayışına evrilmiştir (Can ve Gündüz, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulabilmesi ve böylece çağdaş bir denetim modeli anlayışının uygulanabilmesi noktasında okul yöneticilerinin etkili bir ders denetiminin ve vereceği dönütlerin katkısının olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan mesleki öğrenme topluluğu ve ders denetimi ilişkin kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Mesleki Öğrenme Topluluğu

Öğretmenler, öğretim programının en temel uygulayıcısı konumunda bulunmaktadır. Sürekli ve hızla değişim gösteren, karmaşık hale gelen ve çeşitlenen okullarda, öğretmenler yeni şartlara ve düzene uyum sağlayabilmeleri için yeterliliklerini devamlı güncellemeleri gerekmektedir (Savaş ve Demirkasımlioğlu, 2021). Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişimi, hizmet içi eğitim kursları, okul liderinin ders deneti-

mi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile desteklenebilir. Buna paralel olarak öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenlerin birbirleri ile etkili iletişimi ve takım çalışmaları ile de sağlanabilir. Okulların öğrenen ve dinamik örgütler olması, yönetsel sorumlulukların paylaşılması, mesleki öğrenme topluluğu kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu kavram ile yeni öğretim programlarının uygulanması, öğretmenler arası etkili iletişim ve iş birliği kullanılarak okulun yeni eğitim süreçlerinin gelişimine zemin hazırlamak amaçlanmıştır (Karadağ ve Bellibaş, 2017). DuFour (2004), mesleki öğrenme topluluğu kavramının altında üç ana fikir olduğunu ifade etmektedir. İlk fikir, öğrencilerin öğrenmesine odaklanmak gerektiğini belirtir. Bu fikir öğrencilerin öğrenme hakkına sahip olduklarını göstermekle beraber, öğrencilerin öğretim programlarına hakkına sahip olduğunu da ifade eder. Diğer bir ifadeyle öğretmenden öğrenime bir geçiş olduğu vurgulanır (Ansawi ve Pang, 2017). İkinci düşünce, iş birliği kültürü üzerine vurgu yapmaktadır. Okullarda sınıf uygulamalarını analiz etmek ve iyileştirmek için bir ekip çalışması zorunludur (Kalkan, 2015). Üçüncü fikir sonuçlara odaklanılması gerektiğini ifade eder. Mesleki öğrenme toplulukları eğitim alanındaki çalışmaların ve teorilerin sonucunda ortaya konulan bir kavramdır. Bu kavram Senge'nin (2011) örgütsel öğrenme kavramıyla bağlantılıdır. Eğitim kurumlarının niteliğini ve kalitesini artırmak için öğrenen örgüt haline dönüşmesi gerekir (Ansawi ve Pang, 2017; DuFour, 2003). Okulların çok değişkenli örgütler olması ve sürekli değişimi (Hord, 1997), okulun eğitim kalitesini ve niteliğini artırmak için topluluğun iş birliğini zorunlu kılmaktadır.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğrenmenin temelini öğrenenler arası etkileşim ile yeni fikirler oluşturmak olduğunu savunan Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı bakış açısını taşımaktadır (Akada ve Kabasakal, 2018). Mesleki öğrenme toplulukları hem okul kültürünün inşasında hem de bu kültürün iç ve dış etkenlerini göz önüne alarak bireysel ve kolektif olarak inşa edilmelidir. Bu bağlamda okullarda öğrenme toplulukları okulun örgüt kültürüne de katkı sağlar. Mesleki öğrenme topluluklarında yapılan iş birliği çalışmaları ve düzenlenen toplantılar öğretmenlerin örgüt içinde oluşan yalıtılmışlık duygusunun aşılmasına yardımcı olmaktadır (Akada ve Kabasakal, 2018). Bununla beraber öğretmenlerin motivasyonları artar ve iş birliği ortamı oluşur (Cansoy, 2019). Mesleki öğrenme topluluklarının uygulandığı okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyon (Deniz ve Erdener, 2016), iş doyumunu (Bil, 2018) ve örgütsel bağlılıklarının (Bil, 2018; Cansoy, 2019) yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Okulların mesleki öğrenme topluluğu haline dönüşebilmeleri için çalışanların bir takım özellikleri uygulamaları ve göstermeleri gerekmektedir. Bunlar paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan destekler ve vizyon, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama ve destekleyici koşullardır (DuFour ve Eaker, 2009;

Kalkan, 2015; Olivier vd., 2003). *Paylaşılan ve destekleyici liderlik* boyutuna göre; mesleki öğrenme topluluklarında liderlik yapısı, geleneksel idarenin yetki ve sorumluluklarının paylaşıldığı bir yapıdadır. Geleneksel idare her şeye gücü yeten, baskın bir yapıyı sergilerken mesleki öğrenme topluluklarında idare iş birliği çalışmayı destekleyen görev ve sorumlulukları paylaşmayı benimser. Böyle bir yapıda okul yöneticileri okul gelişimi için çözüm ararken öğretmenler ile beraber araştırır, ortak hedefler için birlikte çalışır. Bu durum okulda işbirlikçi çalışmalarla diyalog ortamı kurarak okulun niteliğini artırabilir (Cücemen, 2018). Bu bağlamda okul yöneticileri alınacak kararların sorumluluğunu da paylaşmış olur. Okul müdürünün destekleyici liderlik etkililiği arttıkça; öğretmenlerin okulun değerlerini ve amaçlarını kabul edip harekete geçmeleri (Kalkan, 2015) ve okul ile özdeşleşme bağlılıkları (Şama ve Kolamaz, 2011) artmaktadır.

Paylaşılan değerler ve vizyon boyutunun bileşenleri; okula ait önceki vizyon, normlar ve değerler, öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayacak amaçları belirleme, öğrenci öğrenmelerini yüksek beklenti temelinde öğrenmenin niteliğine odaklanma olarak özetlenebilir (Cansoy, 2019; Hipp ve Huffman, 2010). Örgüt içinde paylaşılan vizyon oluşturulması örgütün amaçlarını gerçekleştirmede çalışanlara uyum sağlamasını kolaylaştırır ve tüm çalışanlar tarafından benimsenir (Cücemen, 2018). Bu bağlamda paylaşılan vizyon, ortak duygu ve düşünceler bağlamında geleceğe dair öngörülen önemli noktaların ortaya çıkarılması ve örgütün geliştirilmesi amaçlamaktadır. Bu sayede çalışanlar kendi belirledikleri vizyon ile örgütün amaçları arasında denge kurar (Cücemen, 2018).

Birlikte öğrenme ve uygulama boyutu; mesleki öğrenme topluluklarında oluşturulan destek grupları ile okulun kazanımlarını geliştirmek için iş birliğinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturdukları dinamik özellikler ile amaç okul bütününde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak, bilgi paylaşımını ve öğrenme ortamını geliştirmektir (Cücemen, 2018). Öğretmenler, öğretimin niteliğini artırmak için en iyi strateji ve eğitim uygulamalarını araştırırlar. Bunu gerçekleştirirken yansıtıcı diyalog ve sorgulama yoluyla işbirliği içinde çalışırlar ve en iyi sonuca ulaşmak için bilgilerini paylaşırlar. Bu tür etkinlikler öğretmenler ile beraber öğrenme imkanı sağlarken okulun öğretim niteliğini de artırmaktadır (DuFour ve Eaker, 2009). Öte yandan her birey, diğer üyelerin uzmanlıklarından da faydalanma imkanı bulur (Cücemen, 2018; Ünver, 2021). Böylece kolektif öğrenme ve uygulama ortaya çıkar. Mesleki öğrenme topluluklarında bireysellik yerini birliktelik modeline bırakır (Cücemen, 2018) ve en belirgin özelliklerinden biri kolektif çalışma ve öğrenmedir (Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008).

Paylaşılan kişisel uygulama boyutundaki önemli noktalar, gözlem ve destekleme, uygulama, yeni öğretim teknikleri ve geri dönütler sağlama olarak belirtilmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Bu boyut özellikle öğretmenlerin sınıfta yaptığı uygulamaları değiştirmek açısından kilit bir noktada yer almaktadır (Olivier vd., 2003). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini meslektaşlarıyla eleştirel anlayışla tartıştıkları ve öğrenci öğrenmelerini artırmak için birbirlerini destekledikleri okulların gelişime daha istekli olduğu söylenebilir (Öğdem, 2015). Karşılıklı saygı ve güven ile öğretmenler birbirlerinin sınıflarına gider, gözlem yapar, not alır ve görüş bildirir. Bu faaliyet mesleki öğrenme topluluğunun bir koludur. Bu etkinlikler ile öğretmenler arası diyalog gelişir ve birbirinden bağımsız uygulamaların önüne geçilir (Cücemen, 2018).

Destekleyici koşullar(yapılar-ilişkiler) boyutu, mesleki öğrenme topluluğuna ait diğer boyutları etkiler. Bununla beraber bu boyut yapıyla ilgili destekleyici koşullar ve ilişkilerle ilgili destekleyici koşullar olmak üzere ikiye ayrılır. İlişkiler ile ilgili destekleyici koşullar kategorisi; öğretmenin yalıtılmışlığına engel olmak, öğretmenler arası iş birliğini sağlamak, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmak ve okul kültürünü geliştirmek (Karadağ ve Bellibaş, 2015) gibi amaçlarla ifade edilmektedir (Kalkan, 2015). Yapıyla ilgili destekleyici koşullar kullanılan alan, iletişim sistemleri (Olivier vd., 2003), okul otonomisi (Kalkan, 2015) ile ifade edilmektedir (Hipp ve Huffman, 2010). Bununla beraber yapılar kategorisi, öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarıyı artırmak bağlamında öğretmenleri bir araya getirebilmeyi sağlayan kolaylaştırıcı etkenlerin oluşturulmasını ifade etmektedir (Cansoy, 2019).

Ders Denetimi

Okul yöneticisinin öğrenci başarılarını yükseltmesi, öğretmen çalışmalarını desteklemesi ve denetim sürecini işletmesi gerekmektedir. Ders denetimi; okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini uygulayan görevli öğretmenlerin uygulamaya geçirdikleri faaliyetlerin dikkatli ve planlı bir şekilde ele alınıp incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Genel bir ifade ile ders denetimi “eğitimcinin ya da öğretmenin ders anlattığı esnadaki denetim” olarak da anımlandırılabilir (Arslantaş, Tösten ve Avcı, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı 01.03.2022 tarihli 31765 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği ile eğitimin denetlenmesi görevini tekrar eğitim müfettişlerine vermiştir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi dışında, yaptığı yazılı sınavlar, kazanımlara uygun soru düzenlemedeki yeterliliği, öğrencileri ulusal sınavlara hazırlama ve yönlendirmedeki başarısı, yıllık plan ve müfredat takibi de ders denetiminin kapsamı içindedir. Ders denetimi, öğretmen değerlendirme sürecinin zorunlu bir parçasıdır; çünkü öğretmenlerin çoğunluğu için ders denetimi başka bir öğretmenden veya yöneticiden dönüt almanın yoludur. Bu bağlamda etkili denetim ve değerlendirme kaliteli öğretim sağlarken, öğretimin geli-

şimini teşvik eden, emeklilik sürecine kadar devam eden bir uygulamadır (Brandon, Hollweck, Denlevy ve Whalen, 2018). Bununla beraber ders denetimi, öğretmene ve okul yöneticilerine, öğretim etkinliklerinin uygulanabilmesindeki başarı derecesi açısından somut veriler ortaya koyduğu için de önemlidir (Köse, 2017). Öğretmen denetiminin amacı, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak olmalıdır (Altun ve Sarpkaya, 2020). Ders denetiminde temel amaç, öğretmen ve deneticinin ortaklaşa çabası ile öğrencilere kaliteli öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde fayda sağlamaktır (Gökçe, 1994). Ders denetiminin amaçlarından biri de öğretmen gelişimi için veri toplamaktır (Range, McKim, Mette ve Hvidston, 2014). Denetimin temel hedefi, eğitim- öğretim amaçlarının uygulanabilirliğini tespit etmek, daha olumlu gelişmeler ve sonuçlar için tedbirler almak ve bu yolla öğretim faaliyetlerini ve öğrenme sürecini daha iyi bir noktaya taşımaktır (MEB, 2010). Bu amaçlar doğrultusunda ders denetimi işlevsel olduğu takdirde, eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağlayacak ve niteliğini artıracaktır (Köse, 2017). Ders denetimi için öğretmen ve okul yöneticisi arasındaki ortak çalışma, öğrenme sürecinin niteliğini artırır ve geliştirir.

İnsan ögesinin ön planda olduğu eğitim örgütlerinde etkililiğin sağlanması için öğretmenleri baskı altına almayan, öğretmenlerin tepkisini çekmeyen ve onların gönüllü çalışmalarını engellemeyen bir denetim modeli oluşturulmalıdır. Bu durum çağdaş eğitim denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılmasının önemini göstermektedir (Karakuş, 2010). Çağdaş denetim uygulamalarında öğretmenlerin mesleki gelişimini hedefleyen bir anlayış hakimdir (Taşdan, 2008). Çağdaş eğitim denetim yaklaşımları; öğretimsel denetim, kliniksel denetim, farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim, emsal denetim, portfolyo değerlendirmesi, kılavuz denetimi ve sanatsal denetim olarak sınıflandırılabilir. Bu modeller arasında bulunan öğretimsel denetim öğrenme ortamının niteliğini artırmak amacıyla öğretim sürecinde sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetlerin gözlemlenmesi yoluyla öğretmene rehberlik edilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Tunç, 2020). Bu bağlamda ders denetimi öğretimsel denetimin bir alt ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre okul yöneticileri, öğretmenlerin performansıyla ilgili geri bildirimde bulunarak kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayan, öğretmenleri cesaretlendiren, etkili iletişim yollarını kullanarak işbirliğine dayalı meslektaş öğrenmesini teşvik eden, okulda etkililiği ve verimliliği arttırmayı amaçlayan çağdaş bir denetim anlayışına sahip olmalıdır.

Ortaokul müdürleri internet ortamında ulaştıkları ölçek veya kendi geliştikleri kriterlere göre denetimlerini gerçekleştirmektedirler. Bu durum denetimde tutarsızlığa neden olmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerine yüklenen ders denetimi görevi göz önüne alındığında yöneticilerin ders denetimi ile ilgili dokümanlarının olmadığı

görülmektedir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021). Buradan hareketle mevcut araştırma planlanan yeni denetim çalışmalarına doküman hazırlanırken geleneksel anlayıştan sıyrılmış meslektaş etkileşimli denetimin etkililiğini incelemeyi de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okul yöneticileri denetim görevini yerine getirirken bu görevin verdiği sorumluluğa ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir (Hazar, 2021). Bu bağlamda öğretmenin niteliği belirlenirken; okul yöneticilerinin denetim uygulamalarındaki yeterliliği arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir. Buna paralel olarak donanımın yeterliliği denetimin yeterliliğini de ortaya koymaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin denetim yetersizliklerini ortaya koyan çalışmaların olduğu düşünüldüğünde (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020; Ekinci ve Sabancı, 2020; Usta ve Boğa, 2021), mevcut çalışmanın alanyazına farklı bir bakış açısı sunacağı değerlendirilmiştir. Okul yöneticisi daha önce belirlenen politika ve yürütme ilkelerinin ışığında okulun eğitim politikasını oluşturup uygulamalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde, okul yöneticisi yetkisinin az olması ve ya hiç olmaması yöneticinin politika görevini de sınırlandırmaktadır. Nitekim bu çalışma okul yöneticilerinin denetim konusundaki eksikliklerini vurgulayarak politika yapıcılara ve uygulayıcılara bu eksiklikleri kapatılmak anlamında katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda “Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki var mıdır?” sorusu, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Belirlenen problem çerçevesinde aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri göre ne düzeydedir?
- 3) Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutları ile okul müdürünün ders denetiminin ve sunduğu dönütlerin etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği mesleki öğrenme topluluğunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Karaman ili Merkez ilçedeki kamuya ait okulların ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi tespit

etmeye yönelik yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin derecesinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Merkez ilçesinde bulunan kamuya ait okulların ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 2347 öğretmen (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler çalıştıkları okul kademelerine göre tabakalandırılmış ve .05 sapma miktarı ve .95 güven düzeyi alınarak örneklem büyüklüğü 330 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). Karaman ili Merkez ilçedeki resmî okullarda görev yapan 347 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	183	52.7
	Erkek	164	47.3
Meslekteki Kıdem	1-9 yıl	146	42.2
	10-19 yıl	141	40.6
	20 yıl ve üzeri	60	17.2
Eğitim Durumu	Lisans	269	77.5
	Yüksek Lisans	78	22.5
Çalıştıkları Okul Kademesi	İlkokul	66	19.0
	Ortaokul	205	59.1
	Lise	76	21.9
Mevcut Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	175	50.6
	6-10 yıl	123	35.5
	11 yıl ve üzeri	49	13.9
	1 Yıldan az	64	18.4
Müdürle Çalışma Süresi	1-2 yıl	89	25.6
	3-4 yıl	147	42.4
	5 yıl ve üzeri	47	13.5

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında lisans eğitimi alanların (%77.5) yoğunlukta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları görev kademesi incelendiğinde en fazla ortaokul öğretmenlerinin (%59.1) ve en az ilkokul öğretmenlerinin (%19) katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri örneklemin yarıdan fazlasını oluşturmaktadır. Demografik değişkenlerden mesleki kıdem benzer çalışmalarda olduğu gibi 10 yıllık aralıklar ile verilmiştir (Örn. Eroğul, 2012; İtiyaroglu, 2018). Katılımcıların 146'sı 1-9 yıl arasında, 141'i 10-19 yıl arasında, 60'ı 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürle çalışma süreleri incelendiğinde dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Bununla beraber Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticisi görevlendirmelerini 4+4 yıl olacak şekilde yaptığından dolayı aralıklar bu şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve her bir değişkene ait iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi kişisel bilgileri, kişisel bilgi formu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin görüşleri 'Okul Müdürünün Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği Ölçeği (OYDD)' ve öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri 'Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği (MÖTÖ)' aracılığı ile toplanmıştır. Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ölçeği; Reddy vd. (2018) tarafından geliştirilmiş ve Özdemir (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. OYDD Ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde olup Hiç Katılmıyorum(1) ,..., Tamamen Katılıyorum(5) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler “*Okul müdürünün ders denetiminden sonra yaptığı dönütler yararlı oldu.*”, *Okul müdürünün ders denetiminden sonra yaptığı dönütler öğretim becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu.*” şeklinde verilebilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach–alpha katsayısının .96 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tek boyutlu yapısının korunup korunmadığını belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksleri, $\chi^2/df = 3.03$; RMSEA = .069; CFI = .982; TLI = .975; SRMR = .015 olarak hesaplanmıştır.

“Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” Olivier, Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilmiş, Ögdem (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 48 madde ve paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar–ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı olmak üzere 6 ana alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup Hiç Katılmıyorum (1), ..., Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler “*Okul müdürü çalışanların yenilikçi uygula-*

malarını destekler.”, “Okulun vizyonu bütün üyelerin görüşleriyle oluşturulmuştur.”, “Okulun velilerle iletişimi sağlıklıdır.”, “Okul çalışanları ve paydaşları okulun değişim ve gelişimi için çaba sarf eder.” ve “Okul çalışanları arasında gerçekleşen sağlıklı ilişkiler, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için eldeki verilerin titizlikle incelenmesine yardımcı olur.” olarak verilebilir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach–alpha katsayısının .97 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizde Cronbach–alpha katsayısının paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunda .97, paylaşılan değer ve vizyon boyutunda .95, kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutunda .97, paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunda .96, destekleyici koşullar-ilişkiler boyutunda .94 ve destekleyici koşullar-yapı boyutunda .96 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın verileri açısından her iki ölçek de güvenilirdir. Ölçeğin altı boyutlu yapısının korunup korunmadığını belirlemek üzere yapılan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksleri; $\chi^2/df = 2.14$; RMSEA = .068; CFI = .99; IFI = .99; SRMR = .044 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçek için de ilk olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmıştır. Oranın 2’den küçük olması mükemmel uyumu, 2-3 arasında olması kabul edilebilir uyumu ve 3’ten büyük olması ise büyük örneklem için mükemmel uyumu göstermektedir. Diğer kriterlerden CFI, NFI ve IFI oranlarının .90 ile .95 arasında olması kabul edilebilir, .95 ile 1.00 arasında olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA ve SRMR oranlarının .00 ile .05 arasında olması mükemmel uyumu gösterirken, .00 ile .10 arası kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005). Buna göre DFA ile elde edilen her iki ölçeğe ait uyum iyiliği indekslerideğerlendirildiğinde, araştırma kapsamında kullanılan her iki ölçeğin de geçerli olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin toplamak amacıyla resmî okullarda veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ve ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 79-83 sayılı kararı ile bu çalışmanın etik olarak uygun olduğu kararı verilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılı Mart-Nisan ayları arasında ve Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi hazırlanmış, Karaman ilinin Merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır.

‘SPSS for Windows 22.0’ ve ‘LISREL 8.80’ programları kullanılarak analizler yapılmıştır. Verilerin analizi aşamasında ilk önce araştırmanın normal dağılım varsayımlarına ulaşabilmek için bütün ölçeklerin ve alt boyutlarının basıklık-çarpıklık

değerlerine Kolmogorov Simirnov (KS) ile bakılmış ve maddelere ait çarpıklık değerlerinin -1.55 ile -.30 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.10 ile 1.50 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen değerler -3, +3 arasında olduğundan (Kline, 2015) normal dağılım gösterdiği görülmüş ve veriler parametrik yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş, üçüncü alt problemi için pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmış ve dördüncü alt problemi için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilerde tüm bağımsız değişkenler arası ilişkilerin istendik değer olan $r < .80$ değerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada aynı amaçla tolerans değerlerine $1/(1-R^2)$ bakılmış ve elde edilen değerlerin .48 ile .80 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Varyans Şişme Faktörleri (VIF) incelenmiş ve elde edilen değerlerin 10'u aşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre regresyon analizinin sonuçlarını etkileyecek düzeyde bir çoklu doğrusallık probleminin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin hesaplanan frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği Ölçeğine Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

OYDD Ölçeği	n	\bar{X}	Ss	Ortalamanın Anlamı
	347	3.75	1.05	Katılıyorum

Tablo 2’ye göre okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ölçeğinin boyutlarına ait toplam puanları incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MÖTÖ Alt Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Ortalamanın Anlamı
MÖTÖ	347	3.71	1.04	Katılıyorum
Paylaşımıcı ve destekleyici liderlik	347	3.76	1.07	Katılıyorum
Paylaşılan değer ve vizyon	347	3.72	1.10	Katılıyorum
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	347	3.73	1.09	Katılıyorum
Paylaşılan kişisel uygulamalar	347	3.68	1.12	Katılıyorum
Destekleyici koşullar-İlişkiler	347	3.70	1.09	Katılıyorum
Destekleyici koşullar-Yapılar	347	3.67	1.08	Katılıyorum

Tablo 3'te görüldüğü üzere Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği'nin alt boyutlarına ait toplam ortalama puan (\bar{X} =3.71) iken, en yüksek ortalama değerinin Paylaşımıcı ve Destekleyici Liderlik (\bar{X} =3.76) alt boyutuna ait olduğu ve ortalama değerlere bakıldığında mesleki öğrenme topluluğunun tüm alt boyutlarında katılımcılar tarafından genellikle “Katılıyorum” şeklinde cevapların alındığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Buna göre pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütlerin Etkililiği ile Mesleki Öğrenme Topluluğu Arasındaki İlişki (n=347)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. OYDD	-							
2. Mesleki Öğrenme Topluluğu	.543**	-						
3. Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	.592**	.946**	-					
4. Paylaşılan değer ve vizyon	.504**	.934**	.914**	-				
5. Kolektif öğrenme ve uygulamalar	.494**	.973**	.902**	.916**	-			
6. Paylaşılan kişisel uygulamalar	.492**	.954**	.855**	.855**	.940**	-		
7. Destekleyici koşullar-İlişkiler	.493**	.945**	.854**	.836**	.905**	.917**	-	
8. Destekleyici koşullar-Yapılar	.489**	.936**	.831**	.821**	.874**	.880**	.905**	-

** $p < .01$

Tablo 4'e göre öğretmen algılarına göre okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğu arasında ($r=.543$; $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere incelendiğinde en yüksek ilişkinin okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu arasında ($r=.592$; $p<.01$); en düşük ilişki düzeyinin ise okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin mesleki gelişme boyutu ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapılar arasında ($r=.489$; $p<.01$) ortaya çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütler, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Mesleki öğrenme topluluğunun okul

yöneticilerinin ders denetimini yordama durumunu ortaya koymak amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yöneticisinin Ders Denetimi ve Sunduğu Dönütleri Etkililiğine Yönelik Algılarının Mesleki Öğrenme Topluluğunun Alt Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizlerinin Sonuçları

Değişkenler	Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik			Paylaşılan Değer ve Vizyon			Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar			Paylaşılan Kişisel Uygulamalar			Destekleyici Koşullar-İlişkiler			Destekleyici Koşullar-Yapılar		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit	-	8.69	.0	-	9.18	.0	-	9.49	.0	-	8.78	.0	-	9.53	.0	-	9.50	.0
OYD D Ölçeği	.5	13.6	.0	.50	10.8	.0	.5	10.5	.0	.4	10.48	.0	.4	10.5	.0	.4	10.4	.0
	9	5	0	4	0	0	0	6	0	9	3	0	9	3	0	8	1	0

Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik: $R = .59$, $R^2 = .35$, $F_{(1-345)} = 186.405$, $p = .000$, $p < .01$
 Paylaşılan Değer ve Vizyon: $R = .50$, $R^2 = .25$, $F_{(1-345)} = 117.422$, $p = .000$, $p < .01$
 Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar: $R = .49$, $R^2 = .24$, $F_{(1-345)} = 111.601$, $p = .000$, $p < .01$
 Paylaşılan Kişisel Uygulamalar: $R = .49$, $R^2 = .24$, $F_{(1-345)} = 109.902$, $p = .000$, $p < .01$
 Destekleyici Koşullar-İlişkiler: $R = .48$, $R^2 = .23$, $F_{(1-345)} = 111.058$, $p = .000$, $p < .01$
 Destekleyici Koşullar- Yapılar: $R = .48$, $R^2 = .23$, $F_{(1-345)} = 108.440$, $p = .000$, $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde; okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R = .59$; $R^2 = .35$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %35'ini açıklamaktadır. Tablo 5'te yer alan p değerlerine bakıldığında okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği değişkeni paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği; paylaşılan değer ve vizyon boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ($R = .50$; $R^2 = .25$; $p < .01$) ve kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu ile de orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($R = .49$; $R^2 = .24$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine yönelik algılarının paylaşılan değer ve vizyon boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %25'ini ve kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır. Tablo 5 izlendiğinde; okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R = .49$; $R^2 = .24$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine yönelik algılarının paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır.

Okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği destekleyici koşullar-ilişkiler boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ($R = .49$; $R^2 = .24$; $p < .01$) ve destekleyici koşullar-yapılar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($R = .49$; $R^2 = .23$; $p < .01$). İncelenen okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğine yönelik algılarının destekleyici koşullar-yapılar boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %23'ünü ve destekleyici koşullar-ilişkiler boyutu toplam varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin, okul yöneticisinin ders denetimini ve sunduğu geri bildirimleri olumlu olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenler okul yöneticisinin ders denetimini okul yöneticisi açısından öğretimsel liderliğin temeli olarak algılamakta ve olumlu davranış sergilemekte, öğretmenler okul yöneticisinin ders denetimini kendi mesleki gelişimleri açısından da olumlu karşılamaktadırlar. Bu bulgu alanyazında yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (Altun, Şanlı ve Tan 2015; Aslanargun ve Göksoy 2013; Koşar ve Buran, 2019; Tonbul ve Baysülen, 2015; Tunç,2020). Buna göre okul yöneticilerinin ders denetimini olumlu yönde gerçekleştirdikleri ve sundukları geri bildirimler ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekledikleri sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir deyişle okul yöneticilerinin eğitimin temel amaçlarından olan ders denetimini yaparken öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek verdikleri ve mesleki gelişimlerini destekledikleri yorumu yapılabilir.

Mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan değer ve vizyon, destekleyici koşullar-yapılar ve destekleyici koşullar-ilişkiler boyutlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Alanyazında elde edilen bu bulgu ile paralel sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Antinluoma vd., 2018; Bellibaş, Bulut ve Gedik, 2017; Hallinger, Liu ve Piyaman, 2019; İlğan vd., 2011; Kalkan, 2015; Öğdem, 2015). Antinluoma ve arkadaşları (2018), en yüksek algının kültür ve öğretim boyutlarında olduğunu ardından ise liderlik ve profesyonel gelişme boyutlarının geldiğini ve bütün boyutlarda yüksek algının ortaya konduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ortaya konan sonuçlar yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bellibaş ve diğerleri (2017) paylaşılan liderlik boyutunun en yüksek algıya sahip olduğunu, paylaşılan vizyon, öğretmenlerin kişisel deneyimlerini paylaşması, işbirlikçi öğrenme boyutlarında da öğretmenlerin algıları

nın yüksek olduğunu ancak öğrenme topluluklarının gelişiminin desteklenmesi boyutunun neredeyse negatif düzeyde bir algıya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları ile arasındaki ilişki incelendiğinde, mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, paylaşılan değer ve vizyon, destekleyici koşullar-yapılar ve destekleyici koşullar-ilişkiler boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği ile mesleki öğrenme topluluğunun paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutu arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticisi paylaşımcı liderlik özellikleri sergileyerek, okulda karar alırken öğretmenlerin görüşlerine önem verir. Aynı zamanda öğretmenleri karar alma sürecine dahil etmesi, okulun mesleki öğrenme topluluğuna dönüşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla beraber okulda karar alınırken farklı zümreler arasındaki öğretmenlerin kurdukları iletişim ile karar verirse okul yöneticisi güç ve otoritesini öğretmenler ile paylaşmış olur. Sosyal sermaye kuramına göre ortak deneyimler ve paylaşılan tecrübeler ile birbirine güven duymak, iş birliği yapmak ile bir topluluk oluşturulur. Bu sonuç Bellibaş ve diğerlerinin (2017) sonuçları ile örtüşmektedir. Bellibaş ve diğerleri (2017) bu sonucu okullarda düzenli yapılan toplantılar ile oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının sonucunda ortaya konan mesleki gelişme ve amaç paylaşma gibi liderlik davranışlarını destekleyen bu sonuçları umut verici olarak nitelendirmektedir. Zaare (2013) sınıf gözleminin önemini belirleyerek, öğretmenlerin gelişimini desteklemeyi ve buna uygun öneriler sunmayı amaçladığı çalışmasının bulgusunda, öğretmenlerin nitelikli meslektaşlarını gözlemleyerek nasıl öğretecekleri konusunda çok şey öğrendiklerini ve deneyimlerin onların öz farkındalıklarını geliştirmelerine ve daha yansıtıcı bir öğretmen olmalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmacının ortaya koyduğu sonuçlar yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan okul yöneticisinin ders denetimi ile mesleki öğrenme topluluğunun destekleyici koşullar-yapılar boyutu arasındaki ilişkinin en düşük düzeydeki ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumun temelinde öğretmenlerin bilgi paylaşımından kaçınmalarının, teknolojik alt yapı ve öğretim materyali eksikliğinin ve okulun fiziksel koşullarının yetersizliğinin olduğu düşünülebilir. Türkiye’deki okulların programları planlanırken ve uygulanırken okulların işbirliğini destekleyen olumsuz etmenlerin olması, özellikle köy okullarındaki fiziksel yetersizlikler destekleyici koşullar-yapılar boyutunun düşük olmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu

belirlenmiştir. Liderliği paylaşan okul müdürü ders denetimi ve sonrasında öğretimi geliştirme de tüm okul çalışanlarının bilgi ve becerilerinin etkin kullanılmasını sağlar. Karar alma sürecine öğretmenleri dahil ederek alınan kararların uygulanma olasılığını artırır. Paylaşılan liderlik ile okul yöneticisi öğretmenlere liderlik olanağı sağlar bunun için gerektiği zaman ve kaynak oluşturur. Paylaşımçı ve destekleyici lider öğretmen gruplarının birlikte çalışmasını kolaylaştıracak ve öğretimi geliştirilmesini sağlayacak fırsatlar oluşturur. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen zümre toplantıları bunlara örnektir mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmenler arasında bir sinerji oluşur her öğretmen diğerinden yenilikçi fikirler geliştirmeye yönelik bir şey kazanır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bununla beraber okul müdürünün ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği öğretimsel liderliğin alt boyutlarından paylaşımçı ve destekleyici liderliğin temelini oluşturduğu söylenebilir (Bellibaş vd., 2017; Kalkan, 2015). Bu bağlamda ders denetimi değişkeni mesleki öğrenme topluluğunun yordayıcısı olarak ifade edilebilir.

İkinci olarak okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan değerler ve vizyon boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticisi bir öğretim lideri olarak ortak bir vizyon yaratmalı öğretmenleri bu vizyon etrafında motive etmelidir (Koşar ve Buran, 2019). Aynı zamanda her okul öğrenci öğrenmelerini temel alarak kendi vizyonunu geliştirmelidir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Bu bağlamda okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan değer ve vizyon boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerde nihai amaç öğrenci öğrenmesini sağlamak öğretmeni geliştirmektir (Altun ve Sarpkaya, 2011; Sullivan ve Glanz, 2013). Bu amaçla öğretmenlerin mesleki gelişimi meslektaş denetimi takım çalışmaları ve mesleki öğrenme toplulukları gibi uygulamalar ile desteklenmelidir. Bu uygulamalar işbirliği temellidir ve kolektif öğrenmeyi destekler. Bununla beraber yapılan bu faaliyetler öğretmenlerin sorunlarına beraber çözüm buldukları (Öğdem, 2015) ve öğretim zenginleştirmek için sorumluluk aldıkları (Gün, 2021) çalışmalarıdır. Yapılan mesleki gelişimi ve öğretimin niteliğini artırmak amaçlı yapılan ders denetiminin okulların mesleki öğrenme topluluklarına dönüşmesinde etkin rol oynadığı söylenebilir. Bu durum okul müdürünün ders denetimi ve sunduğu derneklerin etkililiği mesleki önüne topluluğunun kolektif öğrenme ve uygulamalar boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olarak ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ders denetimi ve geri bildirim öğretmenler arasında yansıtıcı uygulamaların artırılmasında önemli bir faktördür öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimin de öğretimi geliştirmek için birbirlerini desteklemeleri çok önemlidir (Özdemir, 2020; Wahlstrom ve Louis, 2008). Öğretmen-öğretmen iletişiminde öğretmenler kendi ders değerlendirmesini yapmış olabilir bununla beraber öğretmenlerin kendi kendilerini denetlemesi gerektiğini belirten çalışmalarda mevcuttur. Bu bağlamda zümre başkanlarının denetim sistemine dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Bozak ve Demirtaş, 2011; Ergen ve Eşiyok, 2017; Koşar ve Buran, 2019). Bu doğrultuda okul yöneticisinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunun anlamlı yordayıcısıdır.

Son olarak okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği destekleyici koşullar-yapılar ve ilişkiler boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticisinin ders denetim ve sunduğu deneklerin okulun değişim ve gelişim için etkili olduğunu gösterebilir. Okulda öğretmen-yönetici ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinin güveni ve saygıya dayalı ilişkiler olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin mesleki gelişimi desteklemek amacıyla yaptığı ders denetimleri ve sunduğu dönütler okulda destekleyici bir kültür olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretimin niteliği açısından okulun fiziksel koşulları, okulun teknolojik alt yapısı ve öğretim materyali yeterliliğinin önemli olduğu söylenebilir. Ders denetimi, destekleyici koşullar-yapılar ve ilişkiler boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışmada araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcıya yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonuçlarına göre MÖTÖ alt boyutlarından paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunun ders denetimi ile arasındaki ilişki daha yüksek çıkmıştır. Buna göre okul yöneticilerine paylaşımcı ve destekleyici liderlik davranışları kapsamında işbirlikçi çalışmalarla diyalog ortamı oluşturmaları, eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili dönütler vermeleri ve okulda ortak kararların alınmasını teşvik etmeleri önerilebilir. Böylece okullarda ders denetimi süreçlerinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Araştırma sonuçlarına göre MÖTÖ alt boyutlarından destekleyici yapılar ve ilişkiler boyutunun ders denetimi ile arasındaki ilişki düşük çıkmıştır. Buna

göre okul yöneticilerinin okulun mekân, teknolojik alt yapı gibi özellikleri iyileştirmeye yönelik girişimlerde bulunması, öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışabilecekleri ortamlar oluşturması, öğretmenlerin diğer okul aktörleri (öğrenci, veli, öğretmen) ile güven ve saygıya dayalı ilişkiler kurmasına destek olması önerilmektedir.

3. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiği mesleki öğrenme topluluğunu yordadığını göstermiştir. Bu nedenle okul yöneticileri etkili ders denetimi konusundaki kapasitelerini artırıcı eğitimler verilmeli ve ders denetimin daha nitelikli şekilde yürütmeleri için onlara yol gösterecek daha nitelikli denetim kılavuzu ve formları hazırlanabilir. Bu kılavuz ve formlar, mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara öneriler şu şekildedir:

1. Alanyazında araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılara, bu iki değişkene ilişkin farklı araştırma yöntemleri, farklı örneklerle desteklenen çalışmalar yapmaları önerilebilir.
2. Okul yöneticilerinin ders denetimi ve sunduğu dönütlerin etkililiğinin mesleki öğrenme topluluğunu yordadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin yürütecekleri nitelikli bir ders denetimi, öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Araştırmacıların, okul yöneticilerinin daha nitelikli ve çağdaş ders denetimi yapmasını sağlayacak yollarla ilgili (örneğin çağın gereklerine uygun denetim kılavuzu, denetim formları nasıl olabilir gibi) araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S., ve Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akada, T., ve Kabasakal, Z.(2018). *Öğretmen liderliğini destekleyebilen bir öge olarak çevrimiçi mesleki öğrenme toplulukları*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur. Aydın, Türkiye.
- Altun, B., ve Sarpkaya, P. Y. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303.
- Altun, M., Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 79-96.

- Ansawi, B., ve Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and Lesson Study: A case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, 9(1-3), 63-70.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., ve Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Avcı, Y. E. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 417-431.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin Dikmen, M., ve Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 351-384.
- Bellibas, M.Ş., Bulut, O., ve Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: The effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., ve Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar* (ss. 69-81). Lambert Academic Publishing.

- Dufour, R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- Dufour, R. (2004). What is a “Professional learning community”? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., ve Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: Best practices for enhancing students achievement*. Solution tree press.
- Ekinci, H., ve Sabancı, A. (2020). Okul müdürlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 138-154.
- Eroğul, G. M. (2012). *Eğitim müfettişlerince yapılan ders denetimlerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 275-294.
- Esen, E. (2021). *Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (9.Baskı). (Mualla Bilgin Aksu ve Esmahan Ağaoğlu Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hallinger, P., Liu, S., ve Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357.
- Hazar, S. (2021). *Okul müdürlerinin denetim rolleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

- Hipp, K. K., ve Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*, 11-21.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- İlhan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., ve Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim dergisi*, 19(1), 151-166.
- İtiyaroğlu, N. (2018). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1143-1160.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, N., ve Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim ve yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koşar, S., ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köse, A. (2017). Problematic course supervision with in Turkish education system. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 298-367.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının, okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255.
- McGhee, M. W., ve Stark, M. D. (2021). Empowering teachers through instructional supervision: Using solution focused strategies in a leadership preparation program. *Journal of Educational Supervision*, 4(1), 43.

- MEB, (2010). İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi. MEB.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB, (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2013*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., ve Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. *Reculturing schools as professional learning communities*, 70-74.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: The role of Professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603.
- Özdemir, N., Özkanlı, A., ve Altuntaş, F. (2021). Halk eğitim merkezi denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 124-140.
- Parlar, H., Polatcan, M., ve Cansoy, R. (2019). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244.
- Range, B. G., McKim, C., Mette, I. M., ve Hvidston, D. J. (2014). Aspiring principals' perspectives about teacher supervision and evaluation: Insights for educational leadership preparation programs. *Education Leadership Review*, 15(1), 1-17.
- Reddy, L.A., Dudek, C.M., Peters, S., Alperin, A., Kettler, R.J., ve Kurz, A. (2018). Teachers' and school administrators' attitudes and beliefs of teacher evaluation: A preliminary investigation of high poverty school districts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 47-70.
- Şama, E., ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(2), 313-342.
- Savaş, G. ve Demirkasımoğlu, N. (2021). Okullarda öğrenme iklimi ölçeği'nin (oöiö) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 147- 178.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (15. Baskı). (Ayşegül İlideniz ve Ahmet Doğukan Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

- Sullivan, S., ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tunç, Z. (2020). *Müfettiş ve müdürlerin ders denetimi uygulamalarının çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Usta, M. E., ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Ünver, T. (2021). Teacher professional learning community as a predictor of collective teacher efficacy. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 131-146.
- Vanblaere, B., ve Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.
- Wahlstrom, K. L., ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yılmaz, K. (2009). Supervision duty of school principals. *Journal of Inonu University Faculty of Education*. 10(1), 19-35.
- Yoo, H., ve Jang, J. (2022). Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18.
- Zaare, M. (2013). An investigation into the effect of classroom observation on teaching methodology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 605-614.

Öğretmenlerin Perspektifinden Okul Müdürlerinin Ders Denetimi: Bir Olgubilim Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayça KAYA¹, Ümit DİLEKÇİ², İbrahim LİMON³

1 Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7510-7708.

2 Doç. Dr., Batman Üniversitesi, dilekciumit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6205-1247.

3 Dr., MEB, Sakarya Mithatpaşa Anadolu Lisesi, ibomon@gmail.com, ORCID: 0000-0001- 5830-7561.

Gönderilme Tarihi: 15.06.2022 Kabul Tarihi: 16.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1131067

Öz

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin yürütmekte olduğu ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Olgubilim deseninde kurgulanan araştırmada veri toplama süreci yüz yüze ve çevrim içi yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılarak 24 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılara beş adet açık uçlu soru sorulmuş ve veri analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Katılımcı görüşleri kodlanmış ve ortak kodlar temelinde kategoriler ile alt kategoriler oluşturulmuştur. Bulguların geçerliliği araştırmacı bakış açısı, katılımcı bakış açısı ve okuyucu bakış açısı ile teyit edilmiş; güvenilirlik kapsamında ise araştırmacılar arası uyumu belirlemek için Kappa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda “ders denetimi öncesi”, “ders denetimi sırası”, “ders denetimi sonrası”, “ders denetimi sırasındaki hisler” ve “ders denetimine ilişkin öneriler” olmak üzere beş kategori ortaya çıkmıştır. İlgili kategoriler altında ise “denetim öncesi bilgilendirme”, “bilgilendirme yöntemi”, “bilgilendirme türü”, “aktif katılım”, “pasif katılım”, “rehberlik amaçlı dönüt”, “kontrol amaçlı dönüt”, “dönüt verme türü”, “olumlu dönüt”, “olumsuz dönüt”, “okul müdürü açısından”, “öğretmen açısından” ve “eğitim sistemi açısından” şeklinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın temelinde tartışılmış ve bulgulara dayalı bir takım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: denetim, ders, okul müdürü, öğretmen

Instructional Supervision Role of Principals from Teachers' Perspective: A Phenomenological Study

Abstract

This study aims at revealing teachers' views on instructional supervision carried out by school principals. In the current study, which was designed in phenomenological design, the data collection process was conducted face-to-face and online. Using the maximum diversity sampling, 24 teachers were reached. Five open-ended questions were asked to the participants and the content analysis method was used in the data analysis. Participant views were coded, and categories and subcategories were formed based on common codes. The validity of the findings was confirmed from the researcher's point of view, the participant's point of view, and the reader's point of view; within the scope of reliability, the Kappa reliability coefficient was calculated to determine agreement among the researchers. As a result of the analysis, five categories emerged "before the supervision", "during the supervision", "after the supervision", "feelings during the supervision" and "suggestions regarding the supervision". Under the relevant categories, "informing the teacher before supervision", "the way of informing", "type of informing", "active participation", "passive participation", "guidance feedback", "control feedback", "type of feedback", "positive feedback", "negative feedback", "suggestions for the school principal", "suggestions for the teacher" and "suggestions for the education system" were created. The findings were discussed based on the literature and some suggestions were made based on the findings.

Keywords: supervision, instruction, school principal, teacher

Giriş

Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri söz konusu amaçların gerçekleşmesine bağlıdır (Aydın, 2010). Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi ise bu doğrultuda bağlılık ve gayret gösteren çalışanlar ile mümkün olup bu nedenle örgütlerin çalışanların bağlılık ve davranışlarını izlemeleri önemlidir (Aydın, 2007). Çalışan davranışlarının kontrol edilmesinde başvurulabilecek yöntemlerden biri olan denetim (Bursalıoğlu, 2010), örgütsel etkinliklerin belirlenen amaç ve kurallara uygunluğunun tespit edilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2007). Denetim aracılığı ile örgütlerin; işleyiş biçimlerini, amaçlarına ulaşma düzeylerini, ürettikleri hizmetin önceden saptadıkları ölçütlere uygunluğunu ve yürüttükleri faaliyetlerin başarı düzeyini belirleme olanağı buldukları ifade edilebilir (Şişman, 2016).

Toplumun en önemli kurumlarından biri olan eğitim kurumlarının da denetlenmesi, eğitimden beklentilerin boşa çıkmaması ve eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşması bağlamında oldukça önem arz etmektedir. Glickman ve diğerleri (2018) eğitim örgütlerinde denetimi “*tutkal*” metaforu ile açıklamaktadırlar. Araştırmacılara göre öğrenciler, öğretmenler ve denetmenler okulun amaçları doğrultusunda uyumlu bir çaba içerisinde olduklarında amaçların elde edilmesine daha fazla yardımcı olabilirler. Okul kademesi, okulun sosyo-ekonomik ortamı ve fiziksel imkânları ne olursa olsun başarılı okullarda çalışanları bir arada tutan ve okulun farklı unsurları arasında bir tutarlılık oluşturan bazı unsurlardan bahsedilebilir ki denetimin bu unsurlar arasında olduğu söylenebilir. Çünkü denetim bireysel olarak öğretmenin ihtiyaçları ile okulun örgütsel amaçları arasında bir köprü görevi görerek bütün paydaşların okulun vizyonunu doğrultusunda uyumlu bir şekilde çalışmasına katkıda bulunabilir.

Eğitim örgütlerinde denetimin temel amacı öğrenci başarısının artırılması için öğretmenin pedagojik becerilerinin geliştirilmesidir (Marzano vd., 2011). Öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmenin en iyi yöntemi ise öğretimsel denetimdir (Maisyaroh vd., 2021). Fusarelli ve Fusarelli (2019) tarihsel süreç içerisinde öğretimsel denetimin gelişimini şu şekilde özetlemektedir: Öğretimsel denetim, okul ve okullaşma ile ilgili süreçlerin modernleşmesi ile önemli değişikliklere uğramıştır. 19. yüzyılda sanayileşme ve okul hareketinin başlamasından önce öğretmenler öğretim sürecinde çok sık denetlenmemekte ve yalnız bırakılmaktaydı. Aynı dönemde etkili öğretim için gerekli bir dizi pedagojik becerinin ortaya çıkması ile öğretmenliğin ayrı bir bilgi ve beceri seti gerektiren bir meslek olduğu anlayışı daha genişçe kabul görmeye başlamıştır. Bu süreçte, bu becerilerin değerlendirilmesinin benzer bir bilgi ve uzmanlık gerektirdiği de anlaşılmıştır. 20. yüzyılda bilimsel yönetim anlayışının ortaya çıkışıyla yapılan işin bütün yönleriyle denetlenmesi ve değerlendirilmesi büyük bir ivme kazanmıştır. Kısa bir süre sonra, Ellwood Cubberley bilimsel yönetimdeki anlayışı öğretime uyarlamış ve öğretmenleri değerlendirmede kullanılan ilk sistematik değerlendirme formlarını hazırlamıştır. Cubberly, öğretimsel denetimi okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biri olarak tanımlamış ve okul müdürünün yetkinliğinin başlıca ölçütü olarak öğretimin iyileştirilmesini işaret etmiştir.

Alanyazında öğretimsel denetime yönelik farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir. DeWitt (1977) öğretimsel denetimi alanında uzman kabul edilen bir denetmen tarafından öğretmenin sınıf içerisinde gözlenmesi olarak tanımlamakta ve denetmenin uzmanlığını öğretim konusunda yeteneğini ve içerik konusuna hâkimiyetini kanıtlamış olmasına dayandırmaktadır. Beach ve Reinhartz’a (2000) göre ise öğretimsel denetim öğretime odaklanan ve öğretmenlere performanslarını iyileştirecek öğretimsel becerileri geliştirmeleri için gerekli bilgiyi sağlayan bir süreçtir (Akt. Kutsyuruba, 2003). Bir başka tanımda ise öğretimsel dene-

tim, belirli bir öğrenme etkinliğinin öğrenenlerin ihtiyaçları ve öğretim sürecinin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla değerlendirilmesi; öğrenci öğrenmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması gayesiyle öneriler ve yardım sunma süreci olarak ifade edilmektedir (Mukoro ve Ogheneovo, 2013). Sınıf gözlemleri, koçluk ve eylem araştırması gibi etkinlikleri içeren öğretimsel denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim kapasitelerini iyileştirmek ve desteklemek, etkileşimlerini artırmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve mesleki kapasitelerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerde bir adanmışlık duygusu yaratmak gibi birtakım amaçlara hizmet ettiği söylenilebilir (Tshabalala, 2013; Zepeda, 2017). Ayrıca, öğretimsel denetimin öğretmenleri yeni öğretimsel stratejiler keşfetmeye motive eden bir süreç olduğu da vurgulanmaktadır (Ekyaw, 2014). Bu bağlamda, öğretimsel denetim okulda etkili ve verimli bir öğretim hizmeti sunulmasında önemli bir etkinlik olmakla birlikte öğretimsel denetimin amacına ulaşması ancak doğru yöntem ve tekniklerin izlenmesi ile mümkündür (Maisyaroh vd., 2021). Bu doğrultuda denetim nesnel yürütülerek, öğretmene olumlu dönütler verilerek ve öğretimde yararlanabileceği kaynaklar sunularak hayata geçirilmelidir (Ekyaw, 2014). Biçimsellikten ziyade iş birliğini, paylaşımı ve kolaylaştırıcılığı esas alan bir denetim anlayışı hedeflenen amaca hizmet edebilir (Özmen ve Batmaz, 2006). Ayrıca, öğretimde kusur arayan, otoriter bir tutumla yürütülen ve öğretmeni köşeye sıkıştırma çabasındaki bir öğretimsel denetimin öğrenci öğrenmesine ve öğretimin niteliğine olumlu bir katkı sunmaktan uzak olacağı da açıktır (Muhoro ve Ogheneovo, 2013).

Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesine ve mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik denetim hizmetinin öğretmenin başarısını etkileyen unsurlar arasında önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir (Memişoğlu ve Kalay, 2013). Bu bağlamda, eğitim liderleri denetim vasıtasıyla öğretmenlerin verimliliklerini iyileştirmeyi hedeflemektedir (Farley, 2010). Zepeda (2017) öğretimsel denetimin biçimsel (*formal*) veya biçimsel olmayan (*informal*) sınıf gözlemleri vasıtasıyla yürütülebileceğini belirterek; bu iki gözlem türünü kısaca şu şekilde açıklamaktadır. Biçimsel ders denetimleri planlı olarak öğretim faaliyetinin tartışıldığı gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeleri içermektedir. Biçimsel olmayan ders denetimleri ise kısa ders ziyaretleri şeklindedir. Öğretmenler açısından her eğitim ve öğretim yılında bir veya iki kez dönüt alma ve ders içerisinde gözlenilmek önemlidir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretimsel faaliyetlere dâhil olacakları fırsatları değerlendirmesi, biçimsel ve biçimsel olmayan gözlemler vasıtasıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir okul kültürü yaratılmasının gerekliliği dile getirilebilir. Hansen ve Lárusdóttir (2015) öğretim ve öğrenmenin niteliğinin iyileştirilebilmesi için öğretimsel denetimin sınıf içi verilere dayanmasının gerektiğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte, Aydın (2007) öğretmenin sınıf içinde gözlenmesinin sınıftaki olağan akışı bozabileceğini öne süren bir bakış açısının da mevcut olduğunu; ancak denetmen ve öğretmen arasında kurula-

cak olumlu iletişimle muhtemel olumsuzlukların giderilebileceğini ifade etmektedir. Cogan (1973) öğretimsel denetim için beş aşamalı bir döngüsel süreç önermekte olup söz konusu aşamalar şu şekilde resmedilebilir (Cogan, 1973; akt. Aydın, 2016):

Şekil 1.

Öğretimsel Denetim Aşamaları



Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretimsel denetimin aşamalarından biri sınıf gözlemi diğer bir ifade ile öğretmenin sınıf içerisinde denetlenmesidir. Nitekim öğretmen okulda öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü konumunda bulunduğundan denetimi de bu noktada yoğunlaşmaktadır. Taymaz (2010) ders denetimini genel denetimler esnasında veya ayrı olarak yürütülen, öğretmenin alanındaki yetkinliğini, ders anlatım yöntemlerini ve bu yöntemleri uygulamadaki yeterliliğini hedef alan ve temel amacı öğrenci öğrenme ve ilerlemesini değerlendirmek olan bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Öğretimsel denetimde sınıf gözleminin amacı öğretmenin her davranışını ölçmek değil öğrenme ve öğretimi iyileştirmektir (Glickman vd., 2018). Okul müdürlerinin sınıf gözlemi öğrencilerin derse katılıp katılmadığını ve derse karşı ilgili olup olmadığını belirlemek için önemli bir fırsattır (Tyagi, 2010). Ders denetiminde amacın sadece öğretmenin öğretim ve ders işleme yeterliliğini değerlendirmek değil aynı zamanda öğretmenin gelişimini, mesleğine ve çevreye uyumunu da artırmak olduğu söylenilebilir (Taymaz, 2010).

3.10.1993 tarih ve 21717 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığının Teftiş Kurulu Yönetmeliği*’nde ders denetiminin amacı ve ders denetiminde değerlendirmeye alınacak hususlar Madde 62’de şu şekilde ifade edilmektedir:

“Ders denetimlerinde, öğretmenlerin, kendi alanlarındaki yetişkinlikleri, göreve bağlılıkları, çalışmaları, öğretim metotlarını uygulamadaki yeterlikleri, Millî Eğitim Temel Kanunu’nda öngörülen hedeflerine ulaşılması yönündeki çabaları, öğrencilerin yetişme düzeyleri ve derslerde elde edilen sonuçların okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları araştırılır. Ders denetimlerinde, görülen ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesi yanında, öğretmenin; öğretim programını ve yıllık ders plânlarını ne dereceye kadar uygulamış olduğu, soru düzenlemedeki yeterliliği, yaptığı yazılı yoklamalar, yaptırdığı öğrenci ödevleri ve bunları değerlendirmede dikkati, atelye çalışmaları ile kazandırdığı bilgi ve beceri düzeyi, öğrencileri kişisel çalışmalara yönlendirmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı etkinlik ve davranışları da incelenip değerlendirilir.”

Devlet Memurları Kanunu'nun 10. maddesinde “*devlet memurlarının amiri oldukları kuruluş ve hizmet birimlerinde kanun, tüzük ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve maiyetindeki memurları yetiştirmekten, hâl ve hareketlerini takip ve kontrol etmekten görevli ve sorumlu oldukları*” ifade edilmektedir (DMK, 1965). Öte yandan, 7.9.2013 tarih ve 28758 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “*Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*” 78. Maddesi d bendinde ise okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları arasında “*öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur*” ifadesi yer almaktadır. Söz konusu yasal dayanaklara istinaden okul müdürleri ders denetimi görevini yürütmektedir.

Alanyazında öğretimsel denetim ve ders denetimine yönelik dikkate değer bir ilğiden söz edilebilir. Mevcut araştırmalar öğretimsel denetim ile öğretmenlerin iş doyumunu (İlgan vd., 2015); mesleki gelişime yönelik tutum ve mesleki gelişimden deneyimlenen doyum (Tesfaw ve Hofman, 2014); öğretmen yeterliliği (*öğrenci bağlılığı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi*) (Barredo, 2019; Ismail vd., 2019) ve öğrenen okul (Esen ve Albez, 2022) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bellibaş (2022) okul müdürlerinin sınıf gözlemleri neticesinde öğretmenlere sundukları dönüt ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları ve öğretimsel uygulamadaki öz yeterlilikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda söz konusu araştırma bulguları okul müdürlerinin yürüttükleri sınıf gözlemlerinin öğretimsel uygulamaların iyileşmesine katkı sunduğuna işaret etmektedir. Wiyono ve diğerleri (2021) öğretimsel denetimde bilişim teknolojilerini kullanmanın öğretim-öğrenme süreçlerinin niteliği ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Deniz ve Erdener (2020) ise yürüttükleri çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel denetim rolünü gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Hansen ve Lárusdóttir (2015) okul müdürlerinin öğretimsel denetim faaliyetlerini daha çok dolaylı olarak yürüttüklerini ortaya koymuşlardır. Yeşil ve Kış (2015), ders denetiminin okul müdürü tarafından yürütülmesinin hem olumlu hem de olumsuz tarafları olabileceğini iddia etmektedir. Koşar ve Buran (2019), ders denetimini okul müdürlerinin bakış açısı ile ele almış ve ders denetimlerini öğretimsel liderlik bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yürütülmesinin gerekliliği bununla birlikte ders denetimlerinin formaliteden yürütüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca, ders denetimlerinin daha çok kontrol etme odaklı olduğu ve ders denetimlerini yürüten bazı okul müdürlerinin öğretimsel lider özellikleri taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, denetimler sonucunda okul müdürlerinin genellikle olumlu geri bildirim sundukları belirtilmiştir. Wanzare (2012) öğretimsel denetimin bürokratik düzenlemelere ve prosedürlere uy-

lup uyulmadığını kontrol süreci olarak algılandığı; bununla birlikte öğrencilerin akademik performansını, öğretmenin ve öğretimin niteliğini artırdığını ortaya koymuştur.

Sınıf içi gözlemler öğretmen etkililiğini olumlu ve anlamlı bir biçimde etkilemektedir (Iroegbu ve Etudor-Eyo, 2016). Ancak, sınıf içi gözlemlerin ya da diğer bir ifade ile ders denetiminin amaçlanan faydayı sağlayabilmesinin öğretmenlerin denetime olan inancı ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Denetim sürecinde meydana gelebilecek aksaklık ve hataların minimize edilmesinin ise öğretmenlerin denetime olan inancını artıracığı öngörülebilir. Bu nedenle okul müdürlerinin ders denetimlerine yönelik çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Alanyazında okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin çalışmalar olmakla birlikte (Altunay, 2020; Ergen ve Eşiyok, 2017; Koç ve Akın, 2020; Yeşil ve Kış, 2015) ders denetimi uygulamasının güncel araştırmalarla sürekli izlenmesi ve ortaya çıkabilecek olası aksaklıkların tespit edilerek hataların tekrar etmemesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada okul müdürlerinin ders denetimi *denetim öncesi*, *denetim sırasında* ve *denetim sonrasında* uygulamalara yönelik bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ders denetimi sırasındaki hislerine yönelik bulgular sunması yönüyle de bu araştırma denetime yönelik farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulgular denetim faaliyetinin iyileştirilmesi ve denetimin yürütücüsü olan okul müdürlerine rehberlik etmesi bağlamında da önemli içerimler barındırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve analizi detaylı bir biçimde sunulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yürütülen ders denetimi uygulaması hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma “olgubilim (*fenomenoloji*)” deseni tasarlama bir araştırmadır. Olgubilim, sosyal gerçekliği anlamada insan deneyimlerine odaklanarak bu gerçekliğin nasıl algılandığına, incelenen olgunun ortak anlamını ifade eden “öz”e güçlü bir biçimde odaklanmaktadır (Marton, 1981). Öte yandan, “öz” için akılda kalıcı ana ortak payda ifadesi de kullanılmaktadır (Blomqvist ve Ziegert, 2011). Sonuç olarak olgubilimde odak, başka bir araştırma alanına giren olguya ilişkin deneyimlerin çeşitliliği yerine, katılımcıların ortak deneyimleridir (Creswell, 2013). Bu bağlamda mevcut araştırmadaki olgu, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yürütülen ders denetimi uygulamasında denetim öncesi, denetim sırası ve denetim sonrasında yaşadıkları durumlar; denetim anında yaşadıkları hisler

ve denetimin daha etkili olabilmesi için geliştirdikleri öneriler olarak belirlenmiştir. Söz konusu bu içerik bağlamında olguya yönelik katılımcıların yaşamış oldukları deneyimlere odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim nitel araştırma yönteminde konuya yönelik deneyimleri bulunan (5-25 kişilik) katılımcılar tercih edilerek maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılması uygun görülmektedir (Creswell, 2013). Çeşitlilikten türeyen bu örneklem türü, olguyu benzer şekilde yaşamalarına rağmen farklı bakış açılarını ortaya koyarak zenginlik sunmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2018). Dolayısıyla olgubilim araştırmalarında geniş bir katılımcı grubu seçmek yaşanan deneyimleri ortaya koymada daha etkili olabilmektedir (Cohen ve diğerleri, 2000). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilikle belirlenen farklı kademe-lerde görev yapan 24 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin farklı kademelerde görev yapmasının ders denetimi deneyimlerine ilişkin farklı görüşler sunmalarına katkı sunacağı göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Okuldaki Hizmet Yılı	Okul Kademesi	Branşı
EÖ1	E	31-40	Lisans	6-10	4-6	Ortaokul	İngilizce Öğrt.
EÖ2	E	31-40	Lisansüstü	6-10	7-9	Lise	İngilizce Öğrt.
EÖ3	E	41-50	Lisans	20+	12+	Ortaokul	Türkçe Öğrt.
EÖ4	E	31-40	Lisansüstü	1-5	1-3	Ortaokul	Türkçe Öğrt.
EÖ5	E	41-50	Lisansüstü	16-20	1-3	Ortaokul	Türkçe Öğrt.
EÖ6	E	41-50	Lisansüstü	11-15	7-9	Lise	Coğrafya Öğrt.
EÖ7	E	31-40	Lisans	11-15	7-9	Lise	Edebiyat Öğrt.
KÖ8	K	41-50	Lisans	20+	4-6	Lise	Fizik Öğrt.

KÖ9	K	31-40	Lisans	11-15	1-3	Ortaokul	Türkçe Öğrt.
EÖ10	E	41-50	Lisans	20+	10-12	Ortaokul	Sosyal Bil. Öğrt.
KÖ11	K	31-40	Lisans	16-20	10-12	İlkokul	Sınıf Öğrt.
KÖ12	K	31-40	Lisans	11-15	12+	Okulöncesi	Anasınıfı Öğrt.
KÖ13	K	41-50	Lisans	11-15	7-9	İlkokul	Sınıf Öğrt.
EÖ14	E	41-50	Lisans	20+	12+	Lise	Matematik Öğrt.
EÖ15	E	31-40	Lisans	6-10	1-3	Ortaokul	Sosyal Bil. Öğrt.
KÖ16	K	31-40	Lisans	11-15	4-6	İlkokul	Sınıf Öğrt.
KÖ17	K	31-40	Lisans	11-15	12+	Ortaokul	Matematik Öğrt.
EÖ18	E	31-40	Lisansüstü	16-20	4-6	Ortaokul	Sosyal Bil. Öğrt.
KÖ19	K	31-40	Lisansüstü	16-20	1-3	İlkokul	Sınıf Öğrt.
EÖ20	E	20-30	Lisansüstü	1-5	1-3	Ortaokul	Beden E. Öğrt.
EÖ21	E	20-30	Lisansüstü	6-10	4-6	Ortaokul	Beden E. Öğrt.
EÖ22	E	41-50	Lisans	16-20	4-6	İlkokul	Sınıf Öğrt.
KÖ23	K	20-30	Lisansüstü	6-10	1-3	İlkokul	Sınıf Öğrt.
KÖ24	K	31-40	Lisans	11-15	4-6	İlkokul	Sınıf Öğrt.

Kod açılımı: EÖ7: Erkek öğretmen, 7. Sırada; KÖ19: Kadın öğretmen, 19. sırada

Tablo 1'e göre mevcut araştırmanın çalışma grubunda yer alan 24 öğretmenin %58,3'ü (n=14) erkek, %41,7'si (n=10) kadın; %58,3'ü (n=14) lisans, %41,7'si (n=10) lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin %54,2'si (n=13) 31-40 yaş, %33,3'ü (n=8) 41-50 yaş ve %12,5'i (n=3) 20-30 yaş aralığındadır. Bununla birlikte, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler toplamın %33,3'ünü (n=8) oluştururken, 16-20 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise eşit sayıda olup toplamın %41,6'sını (beşer katılımcı) oluşturmaktadır. Geriye kalan öğretmenlerin %16,7'lik (n=4) kısmı 20 yıl ve üzeri, %8,3'lük (n=2) kısmı ise 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin okullarındaki hizmet yılları %58,4 (yediser katılımcı) 1-3 ve 4-6 yıl arasında eşit olarak dağılmıştır. Benzer şekilde 7-9 ile 12 yıl ve üzeri aynı okulda çalışanlar da %33,4 (dörder katılımcı) oranını eşit olarak paylaşmışlardır. Öğretmenlerin

%45,8'i (n=11) ortaokulda, %29,2'si (n=7) ilkokulda, %20,8'i (n=5) lisede ve %4,2'si (n=1) okulöncesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form oluşturulurken alanyazın taraması detaylıca yapılmış, ders denetimi uygulamasına ilişkin kuramsal çerçeve yapılandırılmıştır. Sonrasında araştırmacılarca farklı kademelerde görev yapan 6 öğretmenle görüşülmüş ve ders denetimine ilişkin görüşler alınarak taslak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak sorular 2 alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere, ders denetimi uygulamasına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla 5 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular aşağıda sunulmuştur:

- 1. Ders denetimi öncesinde denetimin amacı, yöntemi ve denetimde dikkat edilecek konular ile ilgili okul müdürünüz sizi bilgilendiriyor mu? Yanıtınız evet ise bu bilgilendirme nasıl gerçekleşiyor açıklar mısınız?*
- 2. Ders denetimi sırasında okul müdürünüzün denetime yönelik olarak yaptığı uygulamalar nelerdir? Açıklayınız.*
- 3. Ders denetimi sonrasında durum saptaması, olumlu ya da olumsuz gözlemleri hakkında okul müdürünüz size tespit ettiği eksikliklerin giderilmesi/iyileştirilmesi amacıyla nasıl bir geri bildirim veriyor? Açıklayınız.*
- 4. Ders denetimi sırasında kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bu hissinizi, okul müdürünüzün denetim yaparken sergilediği tutumları göz önünde bulundurarak yanıtlayınız.*
- 5. Ders denetimlerinin daha etkili olabilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için neler önerirsiniz? Açıklayınız.*

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda doğru bilgilere ulaşmak için gerekli önlemleri alma (geçerlik) ve araştırmadaki verilerin ayrıntılı bir biçimde sunulması başka bir araştırmacının anlayabilmesine olanak tanınması (güvenirlik) oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmacılarca sıklıkla tercih edilen geçerlik stratejilerini *araştırmacı bakış açısı*, *katılımcı bakış açısı* ve *okuyucu bakış açısı* olarak sıralamaktadır (Akt. Uzun vd., 2021). Öte yandan, Gibbs (2007), güvenilirliği sağlamaya yönelik dört temel strateji tanımlamaktadır. Bunlar; kodlamaların tekrar kontrolü, anlamlarında yaşanacak kaymaların engellenmesi, birden çok kişinin analize dâhil edilmesi, kodların çapraz kontrolüdür.

Geçerlik çalışmaları

Araştırmacı bakış açısı: Bu araştırmada üçgenleme yapılarak araştırmacı bakış açısı ortaya konmaya çalışılmıştır. Üçgenleme, birkaç farklı kaynaktan elde edilen veriler yoluyla sonucun kontrolü anlamına gelen bir geçerlik stratejisidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu nedenle araştırmacıların tamamı aynı verileri analiz ederek bulguları karşılaştırmıştır. Çıkan sonuçlar üzerinde tartışılmış ve bulgular üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

Katılımcı bakış açısı: Bu araştırmada katılımcı bakış açısını ortaya koymada katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidi, katılımcılardan araştırma bulgularının doğruluğunu değerlendirmelerini talep etmeyi içermektedir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu aşamada, katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinden sonra her bir kategori, alt kategori ve koda ilişkin ifadeler tablolastırılmış ve her bir katılımcıya iletilmiştir. Dolayısıyla görüşlerin teyit edilmesi sağlanmıştır.

Okuyucu bakış açısı: Bu araştırmada zengin ve yoğun tanımlama stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji; araştırmacının ortamı, katılımcıları ve bulguları detaylıca tanımladığı, yaşadığı deneyimleri ayrıntılı olarak anlattığı bir tekniktir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar ile sunularak bu görüşlere dayalı olarak oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar belirlenmiştir.

Güvenirlik çalışmaları

Mevcut araştırmada güvenilirliği sağlamak adına kodlamaların tekrar kontrolü, anlamlarında yaşanacak kaymaların engellenmesi, birden çok kişinin analize dâhil edilmesi, kodların çapraz kontrolü gibi stratejilere başvurulmuştur. Bu bağlamda, katılımcılarla yürütülen görüşmelerden bazıları ses kayıt cihazına bazıları da çevrim içi platformların sistemlerine kaydedilmiş, veriler transkript edilerek yazıya dökülmüş, görüşmeler aynı soru üzerinden aynı sırayı takip ederek ele alınmış, katılımcıların ifadeleri kelimesi kelimesine aktarılmıştır. Bununla birlikte, verilerin analizinde araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi kontrol edilmiştir. Bu amaçla *Kappa* güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılarak araştırmacılar arasında %85 uyum olduğu görülmüştür. Miles ve diğerlerine (2014) göre kodlamayı yapanlar arasında %80 ile %90 arasında bir uyum sağlanması yeterli kabul edilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla öncelikle Batman Üniversitesinden etik kurul izni (12.05.2022 tarih ve 2022/05-12 karar sayısı) sonrasında ise Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (24.05.2022 tarih ve E-40456018-

44-50245732 onay sayısı) alınmıştır. Veri toplamada görüşme tekniği kullanılmış olup katılımcılara sosyal ağlar üzerinden ulaşılmıştır. Görüşmeyi kabul eden katılımcılar bilgilendirilerek gönüllü olarak onam formu imzalatılmıştır. Kişisel bilgilerin gizli tutulacağı yönünde katılımcılar bilgilendirilmiştir. Ortalama 45-50 dakika süregelen görüşmelerin bazıları çevrim içi platformlar aracılığıyla, bazıları da yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yürütülen görüşmeler katılımcılarla belirlenen mekânlarda (okul toplantı odası, sınıf vb.) gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları yazılı ortama aktarılmıştır. Veriler kontrol edilerek analize hazır hâle getirilmiş, eksik bilgi içeren ya da konudan bağımsız ifade edilen görüşler elenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirtmiş olduğu içerik analizi süreci ile veriler analiz edilmiştir. Bu amaçla veriler detaylıca irdelenerek kodlama yapılmıştır. Ortak ifadeleri içeren kodlar alt temalar çerçevesinde toplanmıştır. Son olarak da alt temalar kategorilerin altına yerleştirilerek bulgular yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılırken her bir katılımcıya Tablo 2'de belirtilen kodlar verilmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonucu, beş ana kategori altında on üç alt kategori kümelenmiştir. Bu kategoriler ve alt kategoriler ile kodları; ayrıca kodların tekrar etme sıklığı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kod
<i>Ders Denetimi Öncesi</i>	Alt kategori 1: Denetim öncesi bilgilendirme	<u>Kod 1: Evet (n=18)</u> Kod 2: Hayır (n=6)
	Alt kategori 2: Bilgilendirme yöntemi	<u>Kod 1: Toplantı (n=12)</u> Kod 2: Bireysel görüşme (n=10)
		<u>Kod 3: WhatsApp grubu ya da elektronik posta (n=10)</u>
		<u>Kod 4: Zümre/bölüm başkanı aracılığı (n=4)</u>
	Alt kategori 3: Bilgilendirme türü	<u>Kod 1: Sözlü (n=16)</u> Kod 2: Yazılı (n=6)

<i>Ders Denetimi Sırası</i>	Alt kategori 1: Aktif katılım	Kod 1: Kontrol etme (n=14) Kod 2: Derse katılım gösterme (n=8)
	Alt kategori 2: Pasif katılım	Kod 1: Gözlem yapma (n=15) Kod 2: Değerlendirme formu ile dersi takip (n=9)
<i>Ders Denetimi Sonrası</i>	Alt kategori 1: Rehberlik amaçlı dönüt	Kod 1: Önleyici (n=11) Kod 2: Geliştirici (n=7)
	Alt kategori 2: Kontrol amaçlı dönüt	Kod 1: Dokümantasyonel (n=12) Kod 2: Mesleki (n=6) Kod 3: Kişisel (n=3)
	Alt kategori 3: Dönüt verme türü	Kod 1: Sözlü (n=15) Kod 2: Yazılı (n=7) Kod 3: Dönüt yok (n=4)
<i>Ders Denetimi Sırasındaki Hisler</i>	Alt kategori 1: Olumlu	Kod 1: Rahat (n=12) Kod 2: Heyecanlı (n=9) Kod 3: Motive edilmiş (n=6)
	Alt kategori 2: Olumsuz	Kod 1: Gergin (n=8) Kod 2: Stresli (n=7) Kod 3: Çekimser (n=2)
<i>Ders Denetimine İlişkin Öneriler</i>	Alt kategori 1: Okul müdürü açısından	Kod 1: Nesnel olma (n=9) Kod 2: Alanında uzman olma (n=8) Kod 3: Etkili ve zamanında iletişim kurma (n=8)
	Alt kategori 2: Öğretmen açısından	Kod 4: Belirli aralıklarda denetim yapma (n=5) Kod 5: Sürekli eğitim (n=4) Kod 1: Mesleki gelişime katkıda bulunma (n=11) Kod 2: İşbirlikçi ortam olması (n=10) Kod 3: Yeterli materyale, donanıma sahip olma (n=6)
	Alt kategori 3: Eğitim sistemi açısından	Kod 1: Çağdaş denetim modellerini uygulama (n=14) Kod 2: Ölçütlerin nesnel olması (n=12)

Kategori 1: Ders Denetimi Öncesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders denetimi öncesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi için “Ders denetimi öncesinde denetimin amacı, yöntemi ve denetimde dikkat edilecek konular ile ilgili okul müdürünüz sizi bilgilendiriyor mu? Yanıtınız evet ise bu bilgilendirme nasıl gerçekleşiyor açıklar mısınız?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ders Denetimi Öncesine İlişkin Alt Kategoriler, Kodlar ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Denetim Öncesi Bilgilendirme	Evet	EÖ14: “Evet bilgilendiriliyoruz. Denetime gelmeden 1-2 hafta öncesinden derse gireceklerini söylüyor ve ders programına göre hangi konuyu anlatacağımızı soruyor. Denetimin nasıl yapılacağını da anlatıyor. Örneğin hangi dokümanlara bakılacak, derste nelere dikkat etmem gerekir gibi.”
	Hayır	EÖ21: “Hayır bilgilendirmiyor. Bilgilendirmesini isterdim. Fakat bence okul müdürü kendisi de denetim ve amacı konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip değil.”
Bilgilendirme Yöntemi	Toplantı	KÖ2: “Öğretmenler kurulu toplantısı ve diğer toplantılarda gerekli bilgilendirmeler okul müdürü tarafından anlaşılır bir şekilde anlatılmaktadır. Denetimde nelere dikkat edeceğini de toplantılarda sunum şeklinde açıklayarak anlatır.”
	Bireysel görüşme	EÖ13: “Evet bilgilendiriyor. Okul müdürümüz dersimizi hangi amaçla denetleyeceği konusunda, denetleme esnasında derse hazırlık, kazanıma uygun ders etkinliklerine, kazanımı öğrenciye kazandırılmasının geri dönütle sağlanıp sağlanmayacağı konusunu denetleyeceğini bireysel olarak odasına çağırıp söylüyor.”
	WhatsApp grubu ya da elektronik posta	KÖ3: “Okul müdürüm denetimden bir iki hafta önce sınıfı ziyaret edeceğini söyler. Kriterleri okul geneliyle paylaşır. WhatsApp grubundan ya da okul mailinden yazar. Yani hangi durumlara bakacağını önceden biliriz ancak yine de plan her ne kadar olsa da kriterler çok olduğu için denetim öncesi bir gerginlik oluşur.”
	Zümre/bölüm başkanı aracılığı	KÖ8: “Zümre başkanımıza iletiyor denetim öncesinde. Zümre başkanımız da zümre toplantımızda bizlere söylüyor.”
Bilgilendirme Türü	Sözlü	EÖ11: “Evet müdürümüz bize ders denetiminde dikkat edeceği hususları ayrıntılı bir şekilde anlattuktan sonra biz ders anlatırken bizi izler. Derste kullandığımız yöntem, kullandığımız araç gerece ve öğrencilerle kullandığımız iletişime kadar dikkat eder. Ders sonrasında iyi yönlerimizi varsa bir ekşiğimiz ne yapmamız gerektiğini bize sohbet eşliğinde söyler.”
	Yazılı	KÖ6: “Denetim detaylarını ve tarihini içeren çizelge ile yazılı olarak bilgilendirme yapar. Denetim detaylarının içinde denetleyeceği kriterler yazar. İncelemek istediği dokümanları da listeyile gönderir.”

Tablo 3’te de görüleceği üzere öğretmenlerin ders denetimi öncesine yönelik görüşleri denetim öncesi bilgilendirme, bilgilendirme yöntemi ve bilgilendirme türü alt kategorileri biçiminde toplanmış ve kodları temsil eden görüşlerden örnekler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu denetim öncesi bilgilendirme yapıldığını, bu bilgilendirmenin daha çok toplantılarda ve sözlü olarak gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Kategori 2: Ders Denetimi Sırasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders denetimi sırasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için “Ders denetimi sırasında okul müdürünüzün denetime yönelik olarak yaptığı uygulamalar nelerdir? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ders Denetimi Sırasına İlişkin Alt Kategoriler, Kodlar ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Aktif Katılım	Kontrol etme	KÖ2: “Öğretmenin ders anlatım şekli, kullandığı yöntem ve teknikleri izlemekte öğrencilerin ders katılımını, tertip düzeni ve sınıfın eğitim öğretim ortamına olan durumunu kontrol etmektedir. Bir de olmazsa olmaz evrakların kontrolü var tabii.”
	Derse katılım gösterme	KÖ3: “Genellikle sınıfta gezer. Panoları ve öğrenci çalışmalarını izler. Çocuklarla sohbet ederek o anki etkinlik ne ise ona katılır. Bir yandan da notlar alır. Dersin akışına müdahale etmez. Ama aktif olarak dersin içinde olur.”
Pasif Katılım	Gözlem yapma	EÖ18: “Genellikle gözlemci olarak derse katılır ve ders sonunda evraklarını kontrol eder. Sonrasında gözlemleri ile ilgili düşüncelerini aktarır. Ders boyunca sessizce dinler, derse direkt katılmaz.”
	Değerlendirme formu ile dersi takip	EÖ4: “Denetlemeye geldiğinde gözlem formu ile derse geliyor. Misafir gibi sınıfta bir köşede oturup notlar alıyor.”

Tablo 4’te de görüleceği üzere öğretmenlerin ders denetimi sırasına yönelik görüşleri aktif katılım ve pasif katılım alt kategorileri biçiminde toplanmış ve kodları temsil eden görüşlerden örnekler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürünün ders denetimi sırasında kontrol etme ve gözlem yapma amaçlı denetim yaptığını ifade etmişlerdir.

Kategori 3: Ders Denetimi Sonrasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders denetimi sonrasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için “Ders denetimi sonrasında durum saptaması, olumlu ya da olumsuz gözlemleri hakkında okul müdürünüz size tespit ettiği eksikliklerin giderilmesi/iyileştirilmesi amacıyla nasıl bir geri bildirim veriyor? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Ders Denetimi Sonrasına İlişkin Alt Kategoriler, Kodlar ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Rehberlik Amaçlı Dönüt	Önleyici	EÖ10: “Genel olarak herhangi bir sıkıntı olmadığını ancak biraz daha yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencileri daha aktif hale getirmem gerektiğini belirtmişti. Ama sadece isteğini dile getirdi. Nasıl yapacağım konusunda tam anlamıyla yönlendirmede. Evet belki bu da bir nevi rehberliktir ama daha çok denetim gerçekleştiğinde nelere dikkat etmemin gerektiğinin söylenmesi ancak bir sonraki denetime önleyici olabilir düşüncesindeyim.”
	Geliştirici	KÖ8: “Durum değerlendirmesi için öğretmenle birebir görüşme planlanır. Eksikliklerin giderilmesi hususunda hem duruma özel hem de genel tavsiyelerde bulunulur. Ayrıca çeşitli videolu eğitim ve seminerlere ve eğitim-öğretim alanındaki kitap, dergi vb. yayınlara başvurulması hususunda yönlendirmeler yapılır. Olumlu görülen noktalar özellikle belirtilir ve devamlılığı için olumlu telkinlerde bulunulur.”
Kontrol Amaçlı Dönüt	Dokümantasyonel	KÖ1: “Eğer bir eksiklik saptamışsa bunun en kısa sürede tamamlanmasını söylüyor. Genelde bu eksiklikler mesleğime yönelik değil evraklara yönelik konular oluyor.”
	Mesleki	EÖ9: “Ders bittikten sonra ders esnasında aldığı notlara göre değerlendirme yapıyor, olumlu gördüğünü takdir ediyor, eksikliklerin de tamamlanmasını istiyor. Aslında rehberlikten çok kriterleri kontrol ediyor diyebilirim.”
	Kişisel	EÖ16: “Açıkçası kontrol edildiğimi düşünüyorum. Mesleki becerilerime yönelik değil de daha çok kişisel durumlara yönelik geri bildirim vermesi rahatsızlık veriyor. Mesela bir keresinde sen zaten hep sessiz konuşuyorsun, sınıfta da sesini çıkarmaman normal demişti.”
Dönüt Verme Türü	Sözlü	KÖ12: “Bireysel toplantı zamanı belirleyerek paylaşımda bulunur. Genellikle dersle ilgili gözlemleri sohbet havasında geçer.”
	Yazılı	EÖ24: “Önce öz değerlendirme yapmamı ve sonuçları kendisi ile yazılı olarak paylaşmamı istiyor. Daha sonra da kendi değerlendirme sonuçlarını yazılı olarak e-posta ile paylaşıyor.”
	Dönüt Yok	EÖ13: “Herhangi bir geri bildirim vermedi bana. Başka bir meslektaşına da verdiğini hiç görmedim.”

Tablo 5’te de görüleceği üzere öğretmenlerin ders denetimi sonrasına yönelik görüşleri rehberlik amaçlı dönüt, kontrol amaçlı dönüt ve dönüt verme türü kategorileri biçiminde toplanmış ve kodları temsil eden görüşlerden örnekler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin denetim sonrasında önleyici amaçlı dönüt verdiklerini, dönütlerin genellikle sözlü olarak dokümantasyonların (evrak, ders planı vb.) kontrol edilmesi biçiminde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Kategori 4: Ders Denetimi Sırasındaki Hislere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders denetimi sırasındaki hislerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi için “*Ders denetimi sırasında kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bu hissinizi, okul müdürünüzün denetim yaparken sergilediği tutumları göz önünde bulundurarak yanıtlayınız.*” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Ders Denetimi Sırasındaki Hislere İlişkin Alt Kategoriler, Kodlar ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Olumlu	Rahat	EÖ10: “ <i>Tecrübeli ve kendine güvenen, konuya hakim olan bir öğretmen olarak rahat hareket etmişim. Okul müdürümüz zaten yapıcı bir idareci olduğu için sergilediği tutum da olumsuz olmamıştı.</i> ”
	Heyecanlı	KÖ8: “ <i>Genel olarak rahat hissetmekle birlikte denetleniyor olma hissini heyecanını az da olsa yaşıyorum. Sonuçta denetim sırasında kendinizi iyi olarak görseniz de sıradan bir göz size bakıyor. Heyecanlanmak çok doğal değil mi?</i> ”
	Motive edilmiş	KÖ5: “ <i>Kendi alanımla ilgili bilgi ve gerekli donanıma sahip olduğum, ayrıca kendimi geliştirmek için sürekli araştıran yenileyen biri olduğum için ders denetiminde müdürümün beni izlemesi beni rahatsız etmez; hatta eksta motive ettiğini söyleyebilirim. Zaten okul müdürüm de beni teşvik ederek motive edici konuşur.</i> ”
Olumsuz	Gergin	KÖ2: “ <i>Denetim sırasında biraz gergin olunuyor, yapay bir ortam oluşuyor, öğrenciler soru sormaya çekiniyor. Öğretmenler içinde rahatsız edici bir durum olduğu kanaatindeyim.</i> ”
	Stresli	EÖ14: “ <i>Denetim kusur bulmaya dönükse çok rahatsız edici oluyor. Genelde denetim varsa da o şekilde algılanıyor. Strese giriyorum açıkça söylemek isterim.</i> ”
	Çekimser	EÖ16: “ <i>Bir şey hissetmiyorum. Birşey hissetmemem bence olumlu bir duygu değil.</i> ”

Tablo 6’da da görüleceği üzere öğretmenlerin ders denetimi sırasındaki hislerine yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz kategoriler biçiminde toplanmış ve kodları temsil eden görüşlerden örnekler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu denetim sırasında kendilerini rahat hissettiklerini ancak yine de bazı öğretmenler gerginlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Kategori 5: Ders Denetimine İlişkin Önerilere Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ders denetimine ilişkin önerilere yönelik görüşlerinin belirlenmesi için “*Ders denetimlerinin daha etkili olabilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için neler önerirsiniz? Açıklayınız.*” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Ders Denetimine İlişkin Önerilere Yönelik Alt Kategoriler, Kodlar ve Örnek Alıntılar

Alt kategori	Kodlar	Örnek Alıntılar
Okul Müdürü A.çısından	Nesnel olma	EÖ16: “Okul müdürlerinin kendi değer yargılarına göre denetim yapmalarını doğru bulmuyorum. Çok subjektif değerlendirmeler yapılıyor. Kime göre neye göre? Bu nedenle okul müdürü kesinlikle nesnel olarak, kriterlere göre değerlendirme yapmalı. Bazı müdürler de daha yakın oldukları kişilere iltimas geçiyorlar. Sizi denetimde strese sokarken o kişilere karşı çok yakın davrandıklarını görüyorsunuz.”
	Alanında uzman olma	EÖ20: “Okul müdürlerinin kendi branşları ve okuldaki tüm öğretmenlerin alanları ile ilgili daha donanımlı olması için sürekli okuması, branşları veya branş dışı hizmetiçi eğitimlere katılması, teknolojik gelişmelere açık olması gerektiği ve ben artık her şeyi biliyorum kendimi geliştirmeme gerek yok düşüncesi içinde olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bana uzmanlığımı yansıtan bir müdür istediği zaman denetime gelebilir. Bundan memnuniyet duyuyorum.”
	Etkili ve zamanında iletişim kurma	EÖ19: “Ders denetimleri pozitif bir iklim içinde ve zamanında gerçekleşmeli. Kriterler karşılıklı olarak tartışılmalı. Öğretmene neyi neden yaptığını açıklaması için fırsat verilmeli. Eğer monolog halinde bir değerlendirme olursa kişi kendini yargılandığı gibi hissedebilir. Dolayısıyla iletişim ve güven çok önemli.”
	Belirli aralıklarda denetim yapma	EÖ15: “Belirli aralıklarla yapılmasının ve mutlaka müdür tarafından geri bildirim verilmesinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğer denetimi sadece mevzuat gereği yapacaksa müdür hiçbir işlevi olmaz. O nedenle müdür okulda sürekli gezmeli, inceleme yapmalı ve zaman zaman öğretmenlere öğretim faaliyetleri konusunda yönlendirici olmalıdır.”
	Sürekli eğitim	EÖ17: “Müdürler mutlaka bu konuda hizmet içi eğitim almalı. Çünkü büyük oranda yetersizler ve kendilerini geliştirme konusunda çabalamıyorlar. Hatta bu eğitimler bir rutin şeklinde planlayarak senede en az bir defa olacak şekilde yapılmalı.”

Öğretmen Açısından	Mesleki gelişime katkıda bulunma	KÖ2: “Müdür - öğretmen arasındaki ilişki ve diyalogun iyi niyet temellerinde ve güçlü olması gerekir. Öğretmenin bu denetimleri kusur bulma olarak değil de öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi fırsatı olarak görmesinin sağlanması zorunludur. Denetim sonrası sohbetler öğretmenin mesleğine katkıda bulunmaya yönelikse bu durum hem öğretmene hem okula olumlu yansıtacaktır.”
	İşbirlikçi ortam olması	EÖ24: “Okul müdürlerinin sadece denetim sırasında değil, sürecin büyük kısmında yer alması, kendi gözlem alanını genişletir. Denetim algısını kırıp iş birliği içinde daha iyiyi ortaya koyma çabasına girilmesi de durumu öğretmen açısından rahatsız edici olmaktan çıkarabilir.”
	Yeterli materyale, donanıma sahip olma	EÖ7: “Ders döneminin amacına ulaşabilmesi için öncelikle bir öğretmenin gerekli tesis ve derste kullanılmak üzere araç gerece ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Bu eksikler yoksa ders denetimi hem amacına uygun olur hem de olumlu yönde etki eder.”
Eğitim Sistemi Açısından	Çağdaş denetim modellerini uygulama	EÖ22: “Eğitim sisteminin kökten yapılandırılarak yeni bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Farklılaştırılmış denetim gibi modeller var mesela. Bunlar tercih edilmeli artık günümüzün denetim anlayışında. Klasik sistemden çıkmalıyız.”
	Ölçütlerin nesnel olması	EÖ23: “Denetimler, tarafsız denetçiler tarafından yapılmalıdır. Denetim yapacak müdür ya da tarafsız öğretmen kadrosu nasıl denetim yapılmalı, denetimde kritik konular neler ve de en önemlisi nasıl geri bildirim verilir konularında sertifikalı eğitim programlarından geçmiş olmalıdırlar.”

Tablo 7’de de görüleceği üzere öğretmenlerin ders denetimine ilişkin önerilere yönelik görüşleri okul müdürü açısından, öğretmen açısından ve eğitim sistemi açısından kategorileri biçiminde toplanmış ve kodları temsil eden görüşlerden örnekler verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin nesnel ve alanında uzman olması, denetimin amacının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılması ve denetimin çağdaş denetim modellerinin uygulanmasıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerince yürütülen ders denetimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Ders denetimi öncesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için katılımcılara “Ders denetimi öncesinde denetimin amacı, yöntemi ve denetimde dikkat edilecek konular ile ilgili okul müdürünüz sizi bilgilendiriyor mu? Yanıtınız evet ise bu bilgilendirme nasıl gerçekleşiyor açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ders denetimi öncesine yönelik görüşleri “denetim öncesi bilgilendirme, bilgilendirme yöntemi ve bilgilendirme türü” alt kategorileri biçiminde toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders denetimi öncesinde okul müdürünce bilgilendirme yapıldığı yönünde görüş beyan etmiştir. Alanyazın incelendiğinde söz konusu bulguyu destekleyen araş-

tırmaların olduğu görülmektedir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021; Sabancı ve Akcan, 2019; Sarışık ve diğerleri, 2021; Yeşil ve Kış, 2015). Okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun ders denetimi öncesinde denetim uygulamasına ilişkin öğretmenlere bilgilendirme yapmasının çağdaş denetim anlayışı bağlamında değerlendirildiğinde olumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin küçük bir kısmı da ders denetimi öncesinde okul müdürünce herhangi bir bilgilendirme yapılmadığı yönünde görüş beyan etmiştir. Koçak ve Memişoğlu'nun (2020) araştırmalarında da benzer bir bulgu göze çarpmaktadır. Bu bulgunun olumsuz yansımalarının olabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim ders denetimi öncesinde okul müdürünce herhangi bir bilgilendirmenin yapılmaması öğretmenlerde “*eksik bulma, açık arama*” gibi birtakım olumsuz yargıların oluşmasına kaynaklık edebileceği öne sürülebilir. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin bilgilendirmelerini sırasıyla toplantı, bireysel görüşme, WhatsApp grubu ya da elektronik posta ve zümre/bölüm başkanı aracılığıyla gerçekleştirdikleri ve bu bilgilendirmelerin daha çok sözlü olarak yapıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ders denetimi sırasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için katılımcılara “*Ders denetimi sırasında okul müdürünüzün denetime yönelik olarak yaptığı uygulamalar nelerdir? Açıklayınız.*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ders denetimi sırasına yönelik görüşleri “*aktif katılım* ve *pasif katılım*” alt kategorilerinde toplanmıştır. Aktif katılım alt kategorisinde daha çok “kontrol etme” ön plana çıkmaktadır. Alanyazında da belirtildiği üzere (Sabancı ve Akcan, 2019) okul müdürleri bu noktada öğretmenin sunum biçimini, derste yararlandığı yöntem ve teknikleri aktif olarak izlemekte olup öğrencilerin derse yönelik katılım durumunu, sınıfın düzeninin uygunluğunu kontrol etmektedirler. Aktif katılım alt kategorisinde yer alan bir diğer husus “derse katılım gösterme”dir. Okul müdürlerinin denetim sırasında fiili olarak derse katıldıklarını, öğretmene eşlik ettiklerini bulgulayan başka araştırmalara alanyazında rastlamak mümkündür (Uygur, 2020). Etkili ve verimli bir denetim faaliyetinin yerine getirilebilmesi için okul müdürlerinin denetim esnasındaki katılımcı yaklaşımının önemli olduğu söylenebilir (Gündüz, 2017). Pasif katılım alt kategorisinde “gözlem yapma” ön plana çıkmaktadır. Mevcut alanyazın okul müdürlerinin ders denetimi boyunca sadece gözlem yaparak izleyici rolünde olmayı tercih ettiklerini ve derse doğrudan katılım sağlamadıklarını ortaya koymaktadır (Altunay, 2020; Koçak ve Memişoğlu, 2020; Yeşil ve Kış, 2015). Pasif katılım alt kategorisindeki “gözlem yapma”yı “değerlendirme formu ile takip” izlemektedir. Okul müdürleri gözlem öncesi hazırlamış oldukları ve gözlem süresince kullandıkları bir değerlendirme formu aracılığıyla denetim faaliyetlerini yürütmektedir (Sabancı ve Akcan, 2019). Bu uygulama, denetime ilişkin mesuliyetlerin mevzuatın çizdiği sınırlara göre yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020).

Öğretmenlerin ders denetimi sonrasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için katılımcılara “*Ders denetimi sonrasında durum saptaması, olumlu ya da olumsuz gözlemleri hakkında okul müdürünüz size tespit ettiği eksikliklerin giderilmesi/iyileştirilmesi amacıyla nasıl bir geri bildirim veriyor? Açıklayınız.*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ders denetimi sonrasına yönelik görüşleri “*rehberlik amaçlı dönüt, kontrol amaçlı dönüt ve dönüt verme türü*” alt kategorileri biçiminde toplanmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı bir biçimde yürütülmesinde başat bir yere sahip olan öğretmenler, bireysel bağlamda mesleki gelişimlerini destekleme hususunda büyük bir çaba sarf etseler de hızla değişen ve dönüşen günümüz eğitim sistemlerinde yeniliklere uyum sağlayabilmeleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin niteliklerini arzu edilen düzeye yükseltebilmeleri için destek ve rehberliğe gereksinim duymaktadırlar (Arslantaş ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda alanyazında okul müdürlerinin ders denetimi uygulamalarında rehberlik odaklı bir denetim sürecinin yerine getirilmesinin gerekliliği sıkça vurgulanmaktadır (Ceylan ve Can, 2019). Rehberlik amaçlı dönüt alt kategorisinde “önleyici” ve “geliştirici” kodlar ön plana çıkmaktadır. Söz konusu kodlar çerçevesinde ilgili araştırmalar incelendiğinde rehberlik amaçlı ders denetimlerinin öğretmenlerin noksanlıklarını görmelerine katkı sağladığı (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021; Duykuluoğlu, 2018; Sarışık ve diğerleri, 2021; Yeşil ve Kış, 2015), yapıcı (Koçak ve Memişoğlu, 2020) ve geliştirmeye yönelik olduğu (Arslantaş ve diğerleri, 2020) dile getirilebilir. Kontrol amaçlı dönüt alt kategorisinde sırasıyla “dokümantasyonel”, “mesleki” ve “kişisel” kodlar ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerince yürütülen denetim faaliyetlerinde eğitime ve öğretime ilişkin doküman incelemeleri kontrol amaçlı dönütler arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu süreç günlük plan, ünite planı, yıllık plan, gezi planı gibi eğitim ve öğretime ilişkin birtakım resmî belgenin kontrolüne atıfta bulunmakta (Kazak, 2013); öğretmenler tarafından evrak, dosya inceleme olarak da nitelendirilmekte (Uygur, 2020) ve sıklıkla yürütülmesinin çok fazla ihtiyaç duyulan bir uygulama olmadığı öne sürülmektedir (Ceylan ve Can, 2019). Kontrol amaçlı dönüt alt kategorisindeki “dokümantasyonel” kodunu “mesleki” kodu takip etmektedir. Bilindiği üzere öğretimsel denetim öğretmenlerin mesleki gelişim kapasitelerini iyileştirmeyi öncelemektedir (Zepeda, 2017). Okul müdürleri de denetim faaliyetleri sonunda mesleki bilgileri, alan uzmanlıkları aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunabilirler (Koçak ve Memişoğlu, 2020). Kontrol amaçlı dönüt alt kategorisindeki “mesleki” kodunu “kişisel” kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin denetim uygulamasını mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir süreçten ziyade kendilerine yönelik kişisel bir uygulama olarak algılamalarının birtakım olumsuz neticeler doğurabileceği ifade edilebilir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021). Dönüt verme türü alt kategorisinde sırasıyla “sözlü”, “yazılı” ve “dönüt yok” kodları yer almaktadır. Bu kategoride yer alan “dönüt yok” kodu dikkat çekicidir. Nitekim de-

netimde temel amaçların başında eğitsel süreci iyileştirmek bulunmaktadır (Taymaz, 2010). Bu kapsamda örgüte ilişkin işleyiş süreci bütünü tümünü içerecek biçimde, belirli bir plan ve program dâhilinde devamlı olarak izlenir, noksanlıklar tespit edilir, gerekli iyileştirmeler yapılır; yapılan hataların tekrarlanması engellenmeye çalışılarak başarılı bir işleyiş gerçekleştirilmesi yönünde gayret edilir (Aydın, 2007).

Öğretmenlerin ders denetimi sırasındaki hislerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi için katılımcılara “*Ders denetimi sırasında kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bu hissinizi, okul müdürünüzün denetim yaparken sergilediği tutumları göz önünde bulundurarak anlatınız.*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ders denetimi sırasındaki hislerine yönelik görüşleri “*olumlu ve olumsuz*” alt kategorilerinde toplanmıştır. Olumlu alt kategorisinde “*rahat*”, “*heyecanlı*” ve “ *motive edilmiş*”; olumsuz alt kategorisinde ise “*gergin*”, “*stresli*” ve “*çekimser*” kodları ön plana çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde denetim sırasında öğretmenlerin hislerine ilişkin olarak olumsuz durumların daha yoğun biçimde yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda, okul müdürleri tarafından yürütülen ders denetimlerinde öğretmenlerin zaman zaman kendilerini baskı altında hissettikleri (Sarışık ve diğerleri, 2021), kaygı yaşadıkları (Karasu ve Cömert, 2019), tedirgin oldukları (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021), stres yaşadıkları (Altunay, 2020; Ceylan ve Can, 2019; Koşar ve Buran, 2019) görülmektedir. Özetle, öğretmenlerin önemli bir kısmının denetim sırasında kendilerini rahat hissettiklerini; ancak yine de bazı öğretmenlerin gerginlik yaşadıkları araştırmaya katılan öğretmenlerce belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ders denetimine ilişkin önerilerinin belirlenmesi için katılımcılara “*Ders denetimlerinin daha etkili olabilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için neler önerirsiniz? Açıklayınız.*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ders denetimine ilişkin önerileri “*okul müdürü açısından, öğretmen açısından ve eğitim sistemi*” açısından alt kategoriler biçiminde toplanmıştır. “*Okul müdürü açısından*” alt kategorisinde “*nesnel olma*”, “*alanında uzman olma*”, “*etkili ve zamanında iletişim kurma*”, “*belirli aralıklarda denetim yapma*” ve “*sürekli eğitim*” kodları ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik gerçekleştirdikleri ders denetimi uygulamalarında nesnel olmalarının önerilmesi alanyazındaki bulgularla da örtüşmektedir. Öğretmenler her türlü olumsuz yargı ve etmeden arındırılmış olan bir denetim sürecine ilişkin beklenti ve taleplerini ifade etmektedirler (Altunay, 2020; Ceylan ve Can, 2019; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Koç ve Akın, 2020; Koşar ve Buran, 2019; Sarışık ve diğerleri, 2021; Yazıcı, 2022). Bu nedenle denetmen gözlem sürecinde nesnel olmalı ve güvenilirliğini yitirmemelidir (Ekyaw, 2014). Okul müdürü açısından alt kategorisindeki “*nesnel olma*” kodunu “*alanında uzman olma*” kodu takip etmektedir. Bilindiği üzere denetimin etkili biçimde yapılabilmesinin ön şartı alan uzmanlığıdır (DeWitt,

1977). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bu yöndeki istek ve arzularının araştırma bulgularına da yansıdığı görülmektedir (Ceylan ve Can, 2019; Duykuluoğlu, 2018; Karasu ve Cömert, 2019; Koç ve Akın, 2020; Sarışık ve diğerleri, 2021; Uygur, 2020). Söz konusu bu istek ve arzuların temelinde okul müdürlerinin ders denetimi uygulamalarında öğretmenlerce yetersiz görülmelelerinin yattığı düşünülmektedir (Koçak ve Memişoğlu, 2020; Koşar ve Buran, 2019; Köybaşı ve diğerleri, 2017). Okul müdürü açısından alt kategorisindeki “alanında uzman olma” kodunu “etkili ve zamanında iletişim kurma” kodu takip etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin sağlıklı ve başarılı bir iletişim kurmalarına yönelik beklentileri göze çarpmakta olup (Altınova ve Gündüz, 2021; Altunay, 2020; Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021; Uygur, 2020); okul müdürlerini ders denetimi süresince iletişim alanında yeterli bulmayan öğretmen görüşleri de araştırma bulgularına yansımaktadır (Koç ve Akın, 2020). Okul müdürü açısından alt kategorisindeki “etkili ve zamanında iletişim kurma” kodunu “belirli aralıklarda denetim yapma” kodu takip etmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimi uygulamalarına arzu edilen düzeyde (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021) ve düzenli bir biçimde zaman ayıramadıkları (Altunay, 2020) öğretmen görüşlerine yansımaktadır. Eğitim ve öğretim yılı boyunca ders denetimi uygulamasının genellikle bir kez yapıldığı ve bunun da yeter bir sayı olmadığı belirtilmektedir (Sarışık ve diğerleri, 2021; Yeşil ve Kış, 2015). Ders denetimlerinin belirli bir zaman dilimine yayılarak süreç odaklı olmasının (Arslantaş ve diğerleri, 2020; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Koçak ve Memişoğlu, 2020) ve öğretim yılı süresince birkaç defadan fazla yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Altınova ve Gündüz, 2021). Okul müdürü açısından alt kategorisindeki “belirli aralıklarda denetim yapma” kodunu “sürekli eğitim” kodu takip etmektedir. Eğitim kurumunun başında yer alarak yönetsel süreçlerin sevk ve idaresinden sorumlu olan okul müdürleri, teftiş ve rehberlik hususlarında bütün süreçlerde gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri elde etmeye ilişkin olarak devamlılık esasıyla, kuramsal/pratik eğitimlerle desteklenmelidir (Sabancı ve Akcan, 2019). Okul müdürlerinin eğitimine duyulan ihtiyacın sürekliliği alanyazında farklı araştırmalarda da ifade edilmektedir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021; Duykuluoğlu, 2018). Öğretmen açısından alt kategorisinde “mesleki gelişime katkıda bulunma”, “işbirlikçi ortam olması” ve “yeterli materyale, donanıma sahip olma” kodları yer almaktadır. Bilindiği üzere, öğretimsel denetim bütün öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenerek öğretimin iyileştirilmesini hedefleyen bir süreçtir (Tshabalala, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerince gerçekleştirilen ders denetimlerinin en mühim faydasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi olduğu söylenebilir (Altunay, 2020; Koç ve Akın, 2020). Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimlerini öncelleyen denetimler, var olan durumu gözlemleyerek durum saptaması yapmaktan öteye geçememektedir (Duykuluoğlu, 2018). Öğretmen

açısından alt kategorisindeki “mesleki gelişime katkıda bulunma” kodunu “işbirlikçi ortam olması” kodu takip etmektedir. Denetim uygulamasından yüksek düzeyde fayda sağlayabilmek için okul müdürlerinin formal bir denetimden ziyade iş birliğini ön planda tutan bir denetim anlayışı içinde olmaları gerektiği belirtilmektedir (Özmen ve Batmaz, 2006). Bu durumun denetim uygulamasını rahatsız edici olmaktan çıkarılabileceği düşünülmektedir (Taşdan, 2008). Öğretmen açısından alt kategorisindeki “işbirlikçi ortam olması” kodunu “yeterli materyale, donanıma sahip olma” kodu takip etmektedir. Ders denetiminin planlandığı gibi hedefine ulaşabilmesi için ilk olarak öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitsel materyallerin karşılanmasının zaruuriyeti vurgulanmaktadır. Söz konusu eğitsel gereksinimlerin karşılanmasının etkili ve verimli bir denetim uygulamasının gerçekleşmesine hizmet edeceği açıktır. Eğitim sistemi açısından alt kategorisinde “çağdaş denetim modellerini uygulama” ve “ölçütlerin nesnel olması” kodları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak, denetime karşı olumsuz ön yargılarını ve kaygılarını giderecek, yol gösteri olan çağdaş denetim modelleri uygulanmalıdır (Parlak Aras ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda çağdaş denetim anlayışına ilişkin eğitimler verilmesinin önem arz ettiği söylenebilir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021). Eğitim sistemi açısından alt kategorisindeki “çağdaş denetim modellerini uygulama” kodunu “ölçütlerin nesnel olması” kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin denetim uygulamasının objektifliğine ilişkin olarak birtakım kaygılar, tereddütler yaşamaları söz konusu uygulamanın başarılı olmasını sekteye uğratabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin tercihinine bırakılmadan çağdaş denetim ilkeleri çerçevesinde kapsamı belirlenmiş, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış araçlar kullanılarak nesnellüğün sağlanabileceği düşünülmektedir (Bilgin Dikmen ve Göksoy, 2021; Duykuluoğlu, 2018). Özetle, öğretmenlerin çoğu okul müdürlerinin nesnel ve alanında uzman olması, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yürütülmesi ve denetimde çağdaş denetim modellerinin benimsenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerince gerçekleştirilen ders denetimi uygulamasına ilişkin eksikliklerin uygulayıcılarca giderilmesi ve ilerleyen zaman zarfında konuya ilgi duyacak araştırmacılara katkı sağlaması için araştırma kapsamında bazı öneriler sunulmuştur. Buna göre, okul müdürlerine çağdaş denetim anlayışı perspektifinde ortaya çıkan denetim modelleri ve uygulama şekillerine ilişkin eğitimler verilebilir. Ders denetimlerinin eğitim ve öğretim yılı içerisinde sürece yayılacak biçimde uygulanabilmesi için yasal düzenlemeler yapılabilir. Ders denetimlerinde müdürler arasında bütünlük ve uygulama birliğini sağlayabilmek için Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlemeler yapılabilir. Öte yandan, daha büyük örneklem grubuyla nicel yöntemler kullanılarak araştırma yürütülebilir ve ders denetimi uygulamasını yapan okul yöneticilerinin uygulamaya yönelik görüşleri alınabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S., ve Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 219-226.
- Altınova, H. A., ve Gündüz, Y. (2021, 27-30 Ekim). *Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi* [Sözlü bildiri]. International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021), Antalya.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.647056>
- Arslantaş, H., Tösten, R., ve Avcı, Y. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 417-431. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.691129>
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Barredo, C. P. (2019). Principals' instructional supervision and teachers' efficacy in public elementary schools: The basis for an instructional supervisory plan. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 8 (7), 135-146.
- Bellibaş, M. Ş. (2022). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices? *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0086>
- Bilgin Dikmen, M., ve Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 86, 351-384.
- Blomqvist, M., and Ziegert, K. (2011). Family in the waiting room': A Swedish study of nurses' conceptions of family participation in acute psychiatric in-patient setting. *International Journal of Mental Health Nursing*, 20 (3), 185-194. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2010.00714.x>
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ceylan, M., ve Can, S. (2019). Evaluation of teachers' views on school managers' classroom supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TO-JQI)*, 10 (4), 490-510. <https://doi.org/10.17569/tojqi.624748>
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., and Steeves, D. L. (2000). *Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. CA: Sage.
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. A. (2020). Levels of school administrators exhibiting instructional supervision behaviors: Teachers' perspectives. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5 (4), 1038-1081. <https://doi.org/10.30828/real/2020.4.3>
- DMK (1965). Devlet memurları kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DeWitt, W. (1977). Instructional supervision. *Journal of the Educational Leadership*, 34 (8), 589-593.
- Dönmez, B., ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478.
- Duykuluoğlu, A. (2018). *Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Kastamonu Education Journal, 26 (6), 2081-2090. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2444>
- Ekyaw, B. A. (2014). *The practices and challenges of instructional supervision in Asossa Zone Primary Schools* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Jimma University, Jimma, Ethiopia.
- Ergen, H., ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 2-19.
- Esen, E., ve Albez, C. (2022). Öğretmenlerin öğretimsel denetim ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51 (2), 982-1011. <https://doi.org/10.14812/cuefd.952833>
- Farley, G. C. (2010). *Instructional supervision: A descriptive study focusing on the observation and evaluation of teachers in cyberschools* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Indiana University of Pennsylvania, USA.

- Fusarelli, L. D., and Fusarelli, B. C. (2019). *Instructional supervision in an era of high-stakes accountability*. S. J. Zepeda ve J. A. Ponticell (Eds.) The Wiley Handbook of Educational Supervision içinde (s. 131-155). John Wiley and Sons: New Jersey.
- Gibbs, G. R. (2007). *Thematic coding and categorizing*. *Analyzing Qualitative Data*, 703, 38-56.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Ross-Gordon, J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson: New York.
- Gündüz, Y. (2017). İlköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1681-1694.
- Hansen, B., and Lárusdóttir, S. H. (2015). Instructional leadership in compulsory schools in Iceland and the role of school principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 583-603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965788>
- Ilgan, A., Parylo, O., ve Sungu, H. (2015). Predicting teacher job satisfaction based on principals' instructional supervision behaviours: A study of Turkish teachers. *Irish Educational Studies*, 34 (1), 69-88. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1005393>
- Iroegbu, E. E., and Etudor-Eyo, E. (2016). Principals' instructional supervision and teachers' effectiveness. *British Journal of Education*, 4 (7), 99-109.
- Ismail, M. Z., Mansor, A. N., and Iksan, Z. (2019). Influence of instructional supervisory qualities on science teachers' teaching competency. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7 (11), 47-63.
- Karasu, Y., ve Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (31), 93-120. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.487251>
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 15-26.
- Koç, İ., ve Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies-Education*, 15 (1), 261-288. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978>

- Koçak, S., ve Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28 (2), 806-819. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697229>
- Koşar, S., ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 7 (3), 1232-1265. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m>
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Bakır, A. A., ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (4), 327-344. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11176>
- Kutşyuruba, B. (2003). *Instructional supervision: Perceptions of Canadian and Ukrainian beginning high-school teachers* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Saskatchewan, Saskatoon, USA.
- Maisyaroh, Bambang, B. W., Hardika, Valdez, A. V., Mangorsi, S. B., and Canapi, S. P. T. (2021). The implementation of instructional supervision in Indonesia and the Philippines, and its effect on the variation of teacher learning models and materials. *Cogent Education*, 8 (1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1962232>
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10 (2), 177-200.
- Marzano, R. J., Frontier, T., and Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD: Virginia.
- Memişoğlu, S. P., ve Kalay, M. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Social Sciences*, 6 (3), 427-449.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2016). *Designing your study and selecting a sample. Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.

- Mukoro, A. S., and Ogheneovo, P. (2013). Instructional supervision as a catalyst for quality improvement in secondary educational settings. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (6), 59-67. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n6p59>
- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri – Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Parlak Aras, D., Erdoğan, İ. C., ve Sabancı, A. (2021). Perceptions of school principals and teachers regarding school principals' lesson supervision: A metaphor study. *E-International Journal of Educational Research*, 12 (4), 151-172. : <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>
- Sabancı, A., ve Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27 (5), 1893-1910. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2869>
- Sarışık, S., Gürel, M., Sarışık, S., ve Dönmez, S. (2021). Ortaokullarda okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1-17.
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 69-92.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tesfaw, T. A., and Hofman, R. H. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *International Education Journal*, 13 (1), 82-89.
- Tshabalala, T. (2013). Teachers' perceptions towards classroom instructional supervision: A case study of Nkayi district in Zimbabwe. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4 (1), 25-32.
- Tyagi, R. S. (2010). School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, 40 (1), 111-125. <https://doi.org/10.1080/03057920902909485>
- Uygur, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (1), 400-411.

- Uzun, P., Avcı, E., İğrek, S., ve Yıldız, Ö. Ü. B. (2021). *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik stratejileri değerlendirme çerçevesi*. İçinde Eğitim ve Bilim-7, (Edt. Aysel Kızılkaya Namlı), 7-23. İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.
- Wanzare, Z. (2012). Instructional supervision in public secondary schools in Kenya. *Educational Management Administration and Leadership*, 40 (2), 188-216. <https://doi.org/10.1177/17411432114279>
- Wiyono, B. B., Wedi, A., Ulfa, S., ve Putra, A. P. (2021). The use of information and communication technology (ict) in the implementation of instructional supervision and its effect on teachers' instructional process quality. *Information*, 12 (11). <https://doi.org/10.3390/info12110475>
- Yazıcı, A. Ş. (2022). Evaluation of lesson inspection by the principal and inspector according to the opinions of Primary education principals and teachers. *E-International Journal of Educational Research*, 13 (4), 57-78. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1110216>
- Yeşil, D., ve Kış, A. (2015). Okul müdürünün ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (3), 25-45.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Routledge: New York.

Pandemi Sürecinde Online Eğitimde Denetim

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yalın KILIÇ¹, Emine YILMAZ², Osman VAİZ³

1 Doç. Dr, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, ykiloc@ciu.edu.tr, ORCID: 0000000220009550.

2 Yüksek Lisans Öğrenci, MEB, Türkçe Öğretmeni, emine_ea@hotmail.com, ORCID: 0000000296282000.

3 Yrd. Doç., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, ovaiz@ciu.edu.tr, ORCID: 0000000159405043.

Gönderilme Tarihi: 17.06.2022 Kabul Tarihi: 01.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1131311

Öz

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de denetimin gerekliliği kaçınılmazdır. Pandemi döneminde öğretmenlerimiz online (uzaktan) eğitime geçmiş ve bu anlamda farklı eğitim yöntemleri uygulanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde neler yaşadıkları, yöneticilerin denetleme anlamında neler yaptıkları ve öğretmenlerin online eğitimde denetlenmesi konuları araştırılmıştır. Bu araştırma nitel araştırmanın yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile çalışılmış ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Katılımcılar ile birebir görüşmeler yapılarak görüşmeler aslına sadık kalınarak yazıya geçirilmiştir. Araştırmadaki çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde uzaktan eğitim yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlere göre bu dönemde denetim gereklidir ancak kişinin öz denetimi de büyük önem taşımaktadır. Yöneticiler bu dönemde, öğretmenlerin ders işleyip işlemediklerini kontrol etmiş, dersini yapmayan öğretmenleri uyarılmış ve yapılmayan derslerin telafisini istemişlerdir. Yöneticiler genel anlamda derslere müdahale etmemiş ancak bazı öğretmenlerin derslerine haber vermeden girmişlerdir ve bu da öğretmenlerin gerilmesine neden olmuştur. Yöneticilerin denetim yapması gerekli bir olgudur ve öğretmenlerin de denetlenme stresi yaşamaları, onların işlerini daha da istekli yapmasını sağlamaya yöneliktir.

Anahtar Kelimeler: denetim, online eğitim, pandemi, okul yöneticisi

Supervision in Online Education During the Pandemic Process

Abstract

The necessity of supervision in educational organizations is inevitable as in all organizations. During the pandemic period, our teachers have switched to online (distance) education, and in this sense, differences have emerged in education. In this research, it was investigated what the teachers experienced in the distance education process, what the administrators did in terms of supervision and the supervision of teachers in online education. Case study and purposive sampling, one of the qualitative research methods, were used in the research. The data of the research consisted of 10 semi-structured questions and was studied with the content analysis method. One-on-one interviews were conducted with the participants, and the interviews were written down by sticking to the original. The study group of the research consists of teachers who conduct distance education in the second semester of 2019-2020 and in the 2020-2021 education period. According to teachers, supervision is necessary in this period, but self-control is also of great importance. During this period, the administrators checked whether the teachers taught lessons, warned the teachers who did not teach, and demanded compensation for the lessons not taken. Administrators did not interfere with the lessons in general, but some teachers entered their classes without informing them, and this caused the teachers to get nervous. Supervision by administrators is a necessary phenomenon, and teachers' stress of being supervised makes them do their jobs more willingly.

Keywords: supervision, online education, pandemic, administrators

Giriş

Toplumların refah seviyelerini yükseltmeleri ve muasır medeniyet seviyelerine ulaşabilmeleri için eğitime önem vermeleri gerekmektedir. Günümüzde bilim ve teknolojiadaki değişimlerle birlikte eğitim faktörü de bu değişimden nasibini almış ve eğitimin çok farklı boyutlarda verilmeye başlandığı görülmüştür (Genç, 2000).

Eğitim, “Bireyin toplumsal becerisinin ve mükemmel düzeyde kişisel gelişmesinin oluşabilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir.”(Flitcher, 1957, s.3;akt. Tezcan,1985) Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim, bireyden topluma ince bir geçişin toplumsal yansımasıdır ve bireylerin eğitilmeleri ile toplum da gelişir.

Eğitimin doğru ve istenilen düzeyde verilebilmesi gerekliliği de eğitimin standartları karşılamasını ve daha da ziyadesiyle mevcut şartların iyileştirilmesini gerektirmektedir. Bu da eğitimin denetlenmesi ihtiyacını doğurmuştur (Bozkurt, 1995).

Denetim, evrensel bir kalıp olup tüm örgütlerin türüne, amacına, kuruluşuna göre bir gerekliliktir. Örgütlerin kendilerine özgü yapıları, amaçları, kurum sistemleri vardır ve başarıya ulaşma dereceleri ile de sistemlerin etkililiği anlaşılır (Altınbaş, 1980). Denetim sistemi her örgütte vardır ve bu da yönetsel bir zorunluluktur.

Denetim kelime anlamı olarak, mevcut sistemdeki eğitimde var olan genelge, kanun ve yönetmeliklere uygun eğitim ve öğretimin yapıлып yapılmadığının incelenmesidir (Taymaz, 2005).

Başka bir tanıma göre denetim; bir etkinliğin sonuçlarının olabildiğince daha önceden planlananlara göre yapılması için olması gerekene uygun, saptanan verilerin olması gerekenle karşılaştırılması ve yapılanların standarttan farklılaştığı durumlarda önlemlerin alınarak düzeltme işlemlerinin yapılmasıdır (Sanal, 2002: s. 4). Eğitim ve öğretim kurumları tarafından incelendiğinde ise denetim; eğitim faaliyetleri ve öğretim işleri açısından öğretmene dönüt verilerek düzeltmeler yapmasını sağlar ve öğretim faaliyetlerinin daha da iyiye gitmesini sağlayarak öğrenci başarısının artırılmasını amaçlar (Wiles, 1967; akt. Ağaoğlu, 2020, s. 220).

Denetim, yönetimin örgütleme, planlama, koordinasyon ve yöneltme fonksiyonlarından daha sonra gelmektedir. Bunun yanı sıra sıralanan bu fonksiyonların tamamlanmasıyla meydana gelen durumun süzgeçten geçirilmesi ve yeni metotların, düşüncelerin ve daha iyi bir yönetim ideolojisinin ortaya çıkması ve saptanabilmesi açısından yönetim durumlarının yeni bir dönüşüme girmesini, bunun yanında var olan örgütün daha dinamik bir yapıya kavuşmasına katkı sağlar. Bütün bu yönleriyle denetim, yönetimin kontrolünde bulunan önemli bir kontrol mekanizmasıdır (Aslan, 2010).

Denetmeden liderlik beklenmektedir. Lider, sadece var olan yapıyı ve mevzuatta yazılanları olduğu gibi uygulayan değil, yeni yapı ve prosedürler de oluşturabilen biri olarak görülmektedir. Örgütün içerisinde sadece eğitimcilerin değil tüm personelin işlevsel olması beklenmektedir. Bunun olabilmesi için ise denetmenin merkezi otoriteden bağımsız, bilimsel bulgulara dayalı, örgüt yapısına uygun bir davranış sergilemesi gerekir (Köklü, 1996).

Denetim mekanizmalarının istenilen düzeyde ilerleyemediği ya da kullanılmadığı örgütlerde, yönetim durumlarının istenilen düzeyde olmadığı göz önüne alınırsa muvaffak olmuş bir yönetim için düzenli ve sistemli bir denetim olmazsa olmazdır.

Denetim standartlarına bağlı kalınması da etkili bir denetimin yapılmasına katkı sağlar (Koçberber, 2008).

Okullarda öğretmenlerle çalışmayan, onların iş koşullarını ve çalışma şartlarını bilmeyen, öğretmenlerle ilişki kurmayan dışardaki denetmenlerdense okulda öğretmenler ile aynı amaç doğrultusunda ilerleyen ve onlarla ilişki kuran bir yöneticinin öğretmenleri denetlemesi, istenilen amaçların ulaşılabilirliği açısından daha etkin olacaktır (Başar, 1981; akt. Yılmaz K., 2009).

Türkiye’de pandemi döneminde Covid-19 vakalarının görülmesi ve sonrasında Covid-19’a bağlı ölümlerin artması sebebiyle tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bazı önlemler alınmıştır. Covid- 19 salgınının neden olduğu sosyal çevreden uzaklaşma durumundan eğitim sistemi de nasibini almış ve hastalığın yayılmasını önlemek adına bu dönemde uzaktan eğitim sistemine geçiş yapılmıştır (Keskin, Şentürk, Ömer, Dursun, 2021,s.477).

Okullar, 13 Mart 2020’de Millî Eğitim Bakanlığının aldığı kararla bir haftalık tatil sürecine girmiştir. Sonrasında ise bu süre uzatılmış ve okullar tamamıyla uzaktan eğitime başlamıştır. Bu anlamda Türkiye’de eğitim kademelerinde bütün öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla uzaktan eğitim süreci başlamış olup Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu altyapı olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile öğrenciler ve öğretmenler tanışmış oldu. EBA TV ve EBA internet üzerinden öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin eğitim süreci hız kazanmıştır (Özcan, 2020, s. 203).

Uzaktan eğitim ile birlikte öğretmenler ve öğrenciler için farklı etkinlikler ve öğrenme süreçleri geliştirilmiş, teknolojinin verdiği destekten yararlanılarak öğretmenlerin kendi kişisel gelişimlerini ve öğrenci başarısını sağlamak adına EBA üzerinden ödevler ve ders içerikleri de paylaşılmaya başlanmıştır (<https://www.setav.org>).

23 Mart 2020’den sonra Türkiye’de Eğitim Bilişim Ağı ile birlikte öğrencilere eş zamanlı şekilde EBA TV üzerinden yayınlar yapılarak öğrencilerin müfredata uygun dersleri dinlemeleri, internet sistemi üzerinden ücretsiz EBA’ya giriş imkânı sunulması etkileşimli videoları izlemeleri ve sitedeki eğitim etkinliklerini yapmaları gibi olanaklar sağlanmıştır.(Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Devlet okulları ve özel okullar var olan bu uygulamalara farklı uygulamalar da ekleyerek Zoom, Moddle,Adobe Connect, Google Meet ,vb. çevrimiçi platformları da kullanmışlardır (Tütüncü,2021).

Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılımı ve derse motive olmaları için öğretmenler, yüz yüze eğitime göre daha fazla çaba sarf etmektedirler ancak kendi kendine çalışma maharetleri gelişmemiş öğrenciler uzaktan yapılan bu eğitimlerde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016).

Yöneticiler, online eğitimi gerçekleştirecek okullarda uzaktan eğitimi planlar, eğitim yapılacak etkinlikleri örgütler ve bu etkinliklerin gerçekleşmesinde de görev alırlar. İdareciler yalnızca düşünce insanı olmakla kalmayıp aynı zamanda düşüncelerin faaliyete geçirilmesindeki başrol oyuncularındır. Yöneticiler, uzaktan eğitim programı yapan okullarda planlama aşamasında etkili fertler olmalarına rağmen, bazı kurumlarda program uygulanmaya ve hayata geçirilmeye başlandığında ilişkilerini, irtibatı kaybederler veya görevlerini teknik yöneticilere devrederler (Can, 2005).

Pandemi dönemi ile birlikte iş yükü de artan okul yöneticilerinin uzaktan eğitimde sorun yaşayan öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaya çıkarabileceği krizi çözebilmesi ve bunun yanında eğitim öğretimin mevcut program çerçevesinde devam etmesini sağlayan önlemler alması gerekmektedir. Tüm dünyayı etkisi altına alan bu Pandemi döneminde yöneticilerin ortaya çıkabilecek krizleri yönetebilmesi de yöneticinin lider rolünün önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. İyi bir lider olan okul yöneticisi ileriye görebilmeli ve krizleri önleyebilmelidir. Öğretmen, öğrenci ve veli motivasyonu için elinden geleni yapmalı gerekirse yol gösterici ve yönlendirici olabilmelidir. (Aydın Güngör ve Yılmaz,2021)

Literatür incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar göze çarpmaktadır:

Uygur'un (2020) "Sınıf Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında yöneticilerin en fazla derse katıldıkları, daha sonra ise evrak işleri ile ilgilendikleri, okulun fiziki yapısı ile ilgili çalışmalar yapıları belirlenmiştir.

Bakioğlu ve Çevik (2020)'in yaptığı araştırmaya göre ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin çoğu Pandemi süreci hakkında bilgi sahibi değiller. Ayrıca Pandemi sırasında yapılan uzaktan eğitim ile teknoloji ve bilgisayar, donanım konularında öğretmenler kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Aslantaş, vd.nin (2020) yaptığı çalışma olan " Liselerde Ders Denetimi" isimli araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu ders denetiminin akademik gelişme ve liyakat için gereklilik olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Turan (2020), " Covid-19 Sürecinde Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderliği" isimli çalışmasında ise Pandemi sürecinde okul idarecilerine büyük görevler düştüğü öğretmenlerin denetlenmesi konusunda, onlara teknolojik olarak lider olunması ve teknoloji kullanımının artırılması için çalışmalar yapılması önerilmiştir. Bundan başka öğrenci, veli ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde bir arada olması halinde okul yöneticilerinin daha başarılı olacakları ortaya konmuştur.

Altunay'ın (2020), "Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmasında, eğitim sürecinde okul yöneticileri, ders denetimlerini daha sık yaptıklarını belirtirken öğretmenler çok az ya da hiç yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca denetimle ilgili sorunlara ilişkin olarak müdürler öğretmenlerin heyecan hissettiğini, zamanın kısıtlı olduğunu ve öğretmenlerin öz eleştiri konusunda eksik olduklarını; öğretmenler ise müdürlerin yanlı davrandığını, denetlemeyi düzenli yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada ise okulda görev yapan idarecilerin (müdür ve müdür yardımcısı) öğretmenlerin uzaktan eğitimin yapıldığı dönemde ders denetimini ne kadar yapabildikleri ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki düşünceleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacı uzaktan eğitim döneminde yöneticilerin denetleme görevlerini nasıl yaptıklarını ortaya koymak ve bu konudaki öğretmen görüşlerini anlamaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada küçük gruplarda araştırmanın derinlemesine ve araştırmacıya ayrıntılı bakış açısı sağlaması sebebiyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizini içeren nitel araştırmalar, ayrıntılı bir bakış açısı ile inceleme olanağı sunduğundan bilimsel araştırmalarda önemli bir yere sahiptir. (Yıldırım & Şimşek, 2011) Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni; probleme ilişkin elde edilen bilgilerin, konu ile ilgili kişilerin deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. (Johnson, 2000; akt. Kocabıyık, 2016)

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda değişik örnekleme biçimleri olsa da çoklukla araştırılan konunun en iyi şekilde açıklanmasına imkân sağlayacak ve araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak örneklerle ulaşılmaya çalışılır. (Baltacı, 2018). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde uzaktan eğitim yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmen olmak, söylenen dönemler içerisinde uzaktan eğitim yapmış olmak ve çalışmaya gönüllü olarak katılıyor olmak koşulları aranmıştır.

Araştırma kapsamında Türkiye'nin farklı illerinde çalışan, farklı branş ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 11 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılardan 7 kişi (%63,6) 30-40 yaşları arasında, 2 kişi 20-30 (%18,2) yaşları arasında, 2 kişi de (%18,2) 40-50 yaşları arasındadır.

Ayrıca katılımcılardan 7 kişi(%63,6) Türkçe Öğretmeni, 3 kişi (%27,27) Sınıf Öğretmeni, 1 kişi (%9,1) Bilişim Teknolojileri Öğretmenidir. Katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Branş	İl
K 1	30-40	Kadın	Ortaokul	Türkçe	Adana
K 2	30-40	Kadın	Ortaokul	Türkçe	Ankara
K 3	30-40	Kadın	Ortaokul	Türkçe	İzmir
K 4	20-30	Kadın	İlkokul	Sınıf	Ağrı
K 5	20-30	Kadın	İlkokul	Sınıf	Kırşehir
K 6	30-40	Erkek	MEB	Türkçe	Mersin
K 7	30-40	Kadın	Ortaokul	Türkçe	Kırşehir
K 8	30-40	Erkek	Ortaokul	Türkçe	İskenderun
K 9	30-40	Kadın	Ortaokul	Türkçe	İzmir
K 10	40-50	Erkek	Halk Eğitim	Bilişim Teknolojileri	Erzincan
K 11	40-50	Erkek	İlkokul	Sınıf	Erzincan

Verilerin Toplanması

Öğretmenler ile daha önceden ön görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken bunların açık uçlu sorular olmasına ziyadesi ile dikkat edilmiştir. Hazırlanan sorular iki akademisyen görüşü ve dil bilimci düzenlemesinin görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenler ile internet ortamında (farklı illerde olmaları nedeniyle) görüşülmüştür. Görüşülen kişilerin onayı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşme sonunda katılımcıların onayı tekrar sorulmuştur.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanırken görüşme sırasında bazen başka sorulara da yer verilmiştir. Zaten yarı yapılandırılan görüşme tekniğinde sorular katılımcılara sorulmadan önce hazırlanır, belli bir teknikle sorulan sorular her katılımcıya aynı şekilde sorulur. Araştırmacı katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini öğrenebilmek için ayrıntıya inmek durumundadır. (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2002). Eğitim ve öğretim ile ilgili araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmanın önemli bir nedeni, bu tekniğin daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış hazırlanan form ile yapılan görüşmelerde araştırmacı, bu tekniğin esneklik özelliğinden yararlanarak

konu ile ilgili daha derine inebilir, katılımcının daha çok konuşmasını sağlayabilir ya da konuşmacı takıldığında ona küçük ipuçları verebilir. Araştırmanın problem sorusu “Pandemi sürecinde online eğitimde denetime yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiş olup yanıt aranan alt problemler ve sorular şunlardır:

1. Pandemi döneminde okul personelinin yer aldığı bir whatsapp grubu kuruldu mu ve kurulduysa bu grupta konuşulan konu başlıkları nelerdir?
2. Pandemi döneminde dersler hangi platformda ve nasıl işlendi?
3. Pandemi döneminde öğrencilerle iletişim nasıl sağlandı?
4. Derslerin başlangıç ve bitişi ile ilgili okul yöneticilerine bilgi veriliyor muydu ve nasıl?
5. Yöneticilerin kontrol mekanizmaları nasıldı?
6. Pandemi döneminde görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen ya da derslerini işlemeyen öğretmenlere nasıl bir yaptırım uygulanıyordu?
7. Ders işlenirken yönetici derse eşlik etti mi eğer derse girdiyse öğretmenin tepkisi nasıldı?
8. Denetim gerekli midir? Bireyin özdenetimi nasıl olmalıdır?
9. Derse girmeyen öğrencilere öğretmen yaptırımı nasıldı?
10. Yöneticilerin Pandemi öncesi ve Pandemi sırasındaki denetim yaklaşımı nasıldı?

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonunda alınan ses kayıtları yazıya dökmüş ve sonrasında kodlanmaya çalışılmıştır. Araştırmalarda bu teknikle yapılan görüşme sonrasındaki süreç bulguların düzenlenmesi, kodlanması ve tema haline getirilmesi aşamalarıdır. Toplanan verileri katılımcı öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda okuyan kişilerin anlayacağı şekilde yazıya geçirmek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Yazının belli bölümlerinde katılımcı öğretmenlerin görüşlerine de yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.39).

Bu çalışmada çalışma grubundan alınan cevaplar ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve temalara ayrılmıştır. Bu temalar da bir üst temaya göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini de artırmak için çalışma içerisinde katılımcıların görüşlerine de yer verilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler ile konuşmalardan alınan cevaplar temalara ve alt temalara ayrılmış ve araştırmaya katılan öğretmenler de “K1, K2, K3, K4...” şeklinde araştırma içerisinde kodlanmıştır.

Bulgular

Katılımcıları öncelikli olarak Pandemi döneminde uzaktan eğitim yapıp yapmadıkları sorulmuş ve katılımcıların hepsi Pandemi döneminde uzaktan eğitim yaptıklarını beyan etmişleridir.

Katılımcıların Whatsapp Gruplarında Genel Olarak Konuşulan Konu Başlıklarına Yönelik Görüşleri

Katılımcılardan alınan cevaplara göre bu dönemde tüm idareciler ya da okullarda uzaktan eğitimi denetleyen kişiler bir whatsapp grubu kurarak oradan öğretmenler ile paylaşım yapmışlardır. Buna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Gruplarında Görüşülen Konular

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Whatsapp Gruplarında Konuşulan Konular	Uzaktan Eğitim	Ders Saatleri	3
		Ders Yönetimi	2
		Ders Programı	2
		Ders Saati Süreleri	2
		Ders Planlanması	1
		Ders Disiplini	1
		Yoklama	1
	İletişim	Velilerle İletişim	1
		Öğrencilerle İletişim	1
	Okul İş ve İşlemleri	Okulda devam eden işler	1
		Okuldaki işleyiş	1
		Resmî yazılar	1
		Toplantılar	1

Katılımcıların onlara sorulan “Whatsapp gruplarında genel olarak konuşulan konu başlıkları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar çerçevesinde yukarıdaki tablo oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri üç alt tema altında ele alınmıştır. Bunlar uzaktan eğitim, iletişim ile okul iş ve işlemleri alt temalarıdır. Bu alt temalarda yer alan kodlara (kavramlara) bakıldığında, uzaktan eğitim alt temasında ders saatleri konuşulmaktadır. Onun dışında sırasıyla dersin nasıl yönetileceği, ders programları, ders saati süreleri gibi konu başlıkları da gruplarda en çok konuşulan konu başlıklarıdır. İletişim alt temasında velilerle ve öğrencilerle iletişim kurulduğu belirtilmiştir. Okul iş ve işlemleri alt temasında ise okulda devam eden işler, okuldaki işleyiş, resmî

yazılar ve toplantılar konuşulmuştur. Özetle bu grupta yöneticiler daha çok uzaktan eğitimle ilgilenmişlerdir. Katılımcıların bazılarının verdikleri cevaplar şöyledir:

“Online ders programları, derse katılımın nasıl olduğu, yaşanan sorunlar...” (K 9)

“Veli ve öğrencilerle olan iletişimimiz...” (K 6)

Bilgilendirme yazıları, okul ile ilgili konular, bilgilendirme yazıları...” (K 10)

Katılımcıların Kullandıkları Platforma Yönelik Görüşleri

Katılımcılara diğer bir soru olarak derslerini yaptıkları herhangi bir platform olup olmadığı sorulmuştur ve katılımcıların tamamı eğitim ve ders yapmak için en az bir platform, uygulama kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan alınan bilgilere göre de öğretmenlerin kullandıkları platformlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Tablo 3

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Platformlar

Platformun Adı	Kullanan Öğretmen Sayısı
Zoom	10
EBA	7
Kahoot	2
İnternet Siteleri (Eğitimle ilgili)	2

Tablodan öğretmenlerin daha çok Zoom üzerinden ders yaptıkları anlaşılmaktadır. İkinci sırada öğretmenlerimiz EBA üzerinden de ders yapmışlardır. Zaten çoğu öğretmen EBA'nın uygulamasından önce Zoom kullanmaya başladıklarını, daha sonra EBA üzerinden ders tanımlayarak ders oluşturduklarını, daha sonra da EBA ile Zoom uygulamaları birleştirildiği için EBA üzerinden Zoom platformunu kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler diğer platformları (kahoot) ve branşlara göre olan ders uzantılarını kullanmışlardır.

“EBA üzerinden tanımladığımız dersleri Zoom dan anlatıyorduk.” (K 7)

“Eba ve zoom...Haftalık ders programı belirleniyor.” (K 4)

Öğretmenlerin Öğrencilerle Ne Yolla İletişim Kurduklarına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere, öğrencileri ile ders yapmak için haber vermeleri gerektiğinde ya da iletişim kurmaları gerektiğinde bunu hangi yollarla yaptıkları sorularak onlardan alınan cevaplar doğrultusunda da aşağıdaki şekil oluşturulmuştur:

Tablo 4*Öğrencilerle İletişim Araçları*

Öğrencilerle İletişim Araçları	Frekans
Whatsapp	8
Telefon görüşmeleri	2
Diğer	6

Katılımcılarımızın %50'si öğrencileri ile ders için ya da herhangi bir nedenle iletişim kurmak istediklerinde whatsapp kullanırken telefon görüşmesini de tercih eden katılımcılar vardır. İletişim aracı olarak diğer diye belirtilen %38'lik kısım Zoom, EBA ve görsel işitsel her türlü gibi cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Bilgileri Nasıl Verdiklerine Yönelik Görüşler

Katılımcılara okul yöneticilerine yaptıkları derslerle ilgili bilgileri nasıl verdikleri sorulduğunda katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5*Uzaktan Eğitim Yönetici Bilgilendirme*

Tema	Alt Tema (Kategori)	Kodlar	Frekans
Okul Yöneticilerine Bilgi Verme	Gruplardan	Gruba yazarak	4
		Program taslağını paylaşarak	2
		Ekran görüntüsü atarak	1
		Öğrenci sayısını vererek	1
	Eba	Ders tanımlaması yaparak	2
	Bilgi Yok	Haber verilmiyor	1

Katılımcılar bu dönemde uzaktan eğitimde ders yaptıkları bilgisini çoğunlukla gruplarından yöneticiye yazarak haber verdiklerini söylemişlerdir. Bazıları kendi yaptıkları ders plan, programlarının taslağını paylaşarak, bazıları da öğrenci sayısı vererek ya da derste aldıkları ekran görüntüsünü gruba atarak dersi işlediklerini ispat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılarımızdan ikisi EBA'da önceleri idarecilerin ders tanımlaması yaptıklarını, ilerleyen sürelerde ise kendileri ders tanımlaması yaparak derse girdiklerini söylemişlerdir. Bu durumda fazladan idarecilerine ders bilgisi vermediklerini; çünkü EBA sisteminden idarecilerin öğretmenlerin ders yapıp yapmadıklarını görebildiklerini vurgulamışlardır. Katılımcılarımızdan sadece biri hiçbir şekilde idarecisine bilgi vermediklerini söylemiştir.

Okul Yöneticilerinin Oluşturduğu Kontrol Mekanizmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara yöneticilerinin kontrol anlamında bir mekanizması olup olmadığı sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıdaki tabloda sıralanmıştır:

Tablo 6

Yöneticilerin Oluşturduğu Kontrol Mekanizması

Kontrol mekanizması	Frekans
Yöneticinin haber vererek ya da habersiz derse girmesi	5
EBA'dan yapılan ders tanımlamalarını kontrol etmesi	3
Zoom toplantı gün, saat bilgisi paylaşımı istemesi	1
Ekran görüntüsü paylaşımı istemesi	1
Derse katılmayan öğrencilerin numaralarını istemesi	1
Bilmiyorum	1

Tablodan anlaşılacağı üzere okul yöneticileri haberli ya da habersiz öğretmenlerin derslerine girerek onların uzaktan eğitimde derslerini işleyip işlemediklerini kontrol etmektedirler. Hatta yöneticiler birden fazla kontrol mekanizmasını da uygulayabilmektedirler. Bazı yöneticiler ise sadece EBA'dan öğretmenin ders tanımlamalarına bakarak ve dersini işleyip işlemediğine sistem üzerinden bakarak kontrolü sağlamaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan da zoom bilgisi isteyerek, derse katılmayan öğrenci numaraları isteyerek de yöneticiler ders kontrolleri için uğraşmışlardır. Sadece bir öğretmenimiz yöneticinin kontrolü yapıp yapmadığı hakkında herhangi bir bilgisi olmadığını söylemiştir.

“Zoom bilgisini ortak whatsapp grubunda paylaşıyorum. İstedikleri takdirde idareciler de derslere katılabilirlerdi.” (K 10)

“Derslerimize giriyordu.” (K 1)

Ders Yapmayanlara Yönelik Yaptırımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara, “Kontrol mekanizması sonucunda dersini yapmayı görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğretmenler için yöneticinizin tepkisi ne olmuştur, bir yaptırım kullanıldı mı?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplara göre aşağıdaki tablo yapılmıştır:

Tablo 7*Ders Yapmayan Öğretmenlere Yönelik Yaptırımlar*

Tema	Alt Tema	Frekans
Yapılmayan Derslerin Yaptırımı	Uyarı	8
	Ders Telafisi İsteme	2
	Dersini Yapmayan Yok	1
	Bilmiyorum	1

Bu soru karşısında katılımcıların bazılarının verdikleri cevaplar aşağıda sıralanmıştır:

“Uyarı mesajı yeterli oluyordu.” (K 7)

“Ders yapmayan öğretmenleri öğretmen whatsapp grubu üzerinden uyarıyordu. Birebire de arayıp neden katılmadığımızı soruyordu. Ders yapamayacak durumdaysak bunu mutlaka önceden okul idaresine ve velilere bildirmemizi istiyordu. Yapılmayan derslerin telafisininin yapılmasını istiyordu.” (K 9)

“Uyarıyordu. Fakat genel olarak bir uyarı idi (Dersleri aksatmadan girin şeklinde)başka yaptırımı oldu mu bilmiyorum.” (K 1)

“Yapılmayan derslerin telafî edilmesini söylüyordu.” (K 5)

Katılımcılardan alınan yanıtlardan yola çıkarak pandemi döneminde yöneticilerin görevini yerine getirmeyen, derslerini yapmayan öğretmenlere karşı genel anlamda sözlü uyarıda bulduklarını ve bunu da genel anlamda gruptan yazarak ya da sözlü söyledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin de yapılmayan derslerin mutlaka telafi edilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Yöneticiler, dersini yapamayacak öğretmenlerin de önceden bu bilgiyi okul yöneticilerine, öğrencilere ve velilere bildirilmesini istemişlerdir.

Yöneticilerin Öğretmenlerin Derslerine Girip Girmemesi Konusundaki Öğretmen Cevapları

Bu cevaplardan sonra yöneticilerin katılımcıların dersine girip girmediği sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 8*Yöneticilerin Derse Girme Oranı*

Yöneticilerin Derse Girip Girmemesi	Yüzdeler
Evet	%36
Hayır	%64

Katılımcıların %36'sı yöneticilerinin derslerine girdiğini belirtirken %64'ü ise yöneticilerinin derslerine girmediklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılara bu kontrol sağlanırken kendilerine haber verilip verilmediği sorulmuştur. Alınan cevaplara göre oranlar şu şekildedir:

Tablo 9*Yöneticilerin Derse Girerken Haber Verme Oranı*

Yöneticilerin Derse Girerken Haber Vermesi	Frekans	Yüzdeler
Evet	2	% 18,18
Hayır	9	% 81,82

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin bu konuda haber vermeksizin derse girdikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılara “Kontrol edildiyse ya da edilseydiniz o anki tepkiniz nasıl olurdu/ nasıl oldu?” şeklinde soru sorulmuş ve katılımcıların cevapları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 10*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Ders Denetimi Duyguları*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans
Denetlenme Duygusu	Olumsuz	Gerilme	7
		Stres	1
	Olumlu	Güven	1
		Görev bilinci(Övünç)	1
	Tepkisiz	Bir şey hissetmeme	1

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Derslere katılacakları konusunda bilgi vermişlerdi, aniden bağlantıya katılıyorlardı.” (K 1)

“Böyle bir durum yaşamadım. Ama yaşasaydım gergin olabilirdim.” (K 10)

“Gerilim sadece.” (K 4)

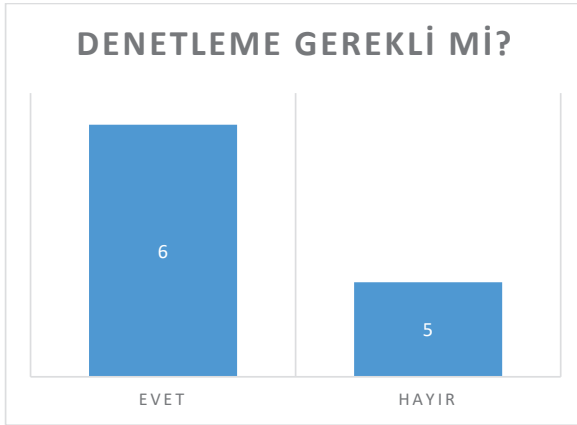
“ Kendi görevimi yaptım.” (K 8)

Denetlemenin Gerekliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara “ Yaptığımız iş kapsamında denetlenmenin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur ve katılımcılardan alınan oran şu şekildedir:

Şekil 1

Denetleme Gerekli Mi?



Katılımcıların yarısından fazlası bu soruya “Evet” cevabını verirken geri kalan kısım “Hayır” cevabını vermiştir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Hayır. Denetlenme duygusu stres oluşturur, gerçeği yansıtmaz.” (K 2)

“Herkesin kendi özdenetimini sağlayabileceğini ve böyle denetlemelerin gereksiz olduğunu düşünüyorum.” (K 5)

“Düşünmüyorum çünkü gereksiz...” (K 6)

Denetlemenin gereksiz olduğunu düşünen katılımcılar stres duygusu oluşturup o yüzden denetlemelerin gerçeği yansıtmadığını düşünmektedirler. Ayrıca insanların öz denetimi olduğunu ve bu şekilde herkesin kendi denetimini kendisinin yapması gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir.

“Evet düşünüyorum. Denetleme olmadığı takdirde bazı kişilerin işini savsaklayacaklarını düşünüyorum.” (K 9)

Derse Katılmayan Öğrencilere Verilen Tepkilere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerimize “Öğrencilerinizden derse katılmayan olduğu zaman sizin bir öğretmen olarak tepkiniz ne oluyordu? Bu durum karşısında herhangi bir yaptırım uyguluyor muydunuz?” sorusu sorulmuş ve katılımcılardan alınan diğer yanıtlar da göz önünde bulundurularak aşağıdaki tablo hazırlanmıştır:

Tablo 11

Derse Katılmayan Öğrenciye Yaptırım

Tema	Alt Tema	Frekans
Derse Katılmayan Öğrenciye Yaptırım	Veliye haber verme	6
	Herhangi bir şey yapmama	4
	Sebebini araştırma	3
	Katılmayanları gruptan paylaşma	2
	İkaz etme	1
	İdareye bildirme	1

Tablo 7 incelenecek olunursa katılımcıların pandemi döneminde derse katılmayan öğrenci ile ilgili en çok velisine bildirme ile ilgili yaptırımı tercih ettikleri söylenebilir. Katılımcılarımızın büyük bir kısmı da herhangi bir yaptırım uygulamayı tercih etmemektedirler. Bazı katılımcılarımız ise katılmama nedenini öğrenip ona göre yaptırım uygulamayı tercih etmektedirler.

Katılımcılarımızın çalıştıkları kurumda okuyan öğrenci velilerinin maddi olanakları da yaptırım yapıp yapmamayı etkilemektedir. Çünkü biliyoruz ki uzaktan eğitime katılmak belirli bir teknolojik alt yapıyı gerektirmektedir ve maddi imkânsızlıklar yüzünden derse katılmayan öğrenciler için de herhangi bir yaptırım uygulanmaması da gayet normal karşılanabilecek durumdur. Bazı öğretmenlerimizin yanıtları da aşağıda verilmiştir:

“Okulun sosyo-ekonomik durumundan dolayı herhangi bir yaptırım uygulamıyordum.” (K 5)

“Üzülüyordum ve öğrenci için kayıp olduğunu düşünüyordum Birebir öğrencilerin velilerini arayıp neden katılmadıklarını soruyordum. Ayrıca veli whatsapp gruplarından sürekli ders programlarını ve saatlerini paylaşıp katılımı sağlamalarını rica ediyordum.” (K 9)

“Katılmamasının nedeni önemli. Sağlık ve teknolojik aksaklıklar hoşgürülebilir. Bunun dışındaki mazeretler kabulüm değildir.” (K 11)

Pandemi Öncesi ve Sırasında Denetimin Nasıl Olduğuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Genel olarak pandemi öncesinde ve pandemi sırasında yöneticinizin size karşı denetim yaklaşımı nasıldı?” sorusu katılımcılarımıza yönlendirilmiş ve alınan cevaplar da aşağıdaki tabloda sıralanmıştır:

Tablo 12

Pandemi Öncesi ve Pandemi Sırasında Denetim Yaklaşımı

Tema	Alt Temalar	Frekans
Pandemi Öncesi ve Pandemi Sırasında Denetim Yaklaşımı	Karşılıklı anlayış içerisinde	4
	Olumlu	3
	Olması gerektiği gibi	2
	Denetim yok	2
	Resmî-mevzuata uygun	1
	Çok sık denetim	1

Katılımcıların ağızından bazı cevaplar:

“Pandemi sonrasında öğrencilerin öğrenip öğrenemedikleri ve benim dersi nasıl anlattığım sürekli denetleniyor.” (K 5)

“Gayet güzel ve saygıyla anlayış içinde...” (K 1)

Katılımcılarımız pandemi öncesi ve pandemi sırasındaki yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarına genelde anlayış içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Pandemi döneminde eğitim konusunda belirsizliklerin yaşanması, uzaktan etkileşimli eğitimin ilk defa uygulanacak olması tüm eğitim camiasında bir şaşkınlık yaratmıştır. Ancak bu dönemde öğretmenlerimizin ellerinden geleni yapıyor olması yöneticilerin de dikkatinden kaçmadığını varsayabiliriz. Bu nedenle özellikle bu dönemde yöneticilerin daha anlayışlı ve olumlu yaklaşımları da olağandır. Hatta bazı yöneticiler bu dönemde denetim dahi yapmamışlardır.

Katılımcıların Bu Dönemde Evde Yaşadığı Sıkıntılara Yönelik Görüşleri

Son olarak katılımcılara “Uzaktan eğitim döneminde evde yaşadığımız sıkıntılar nelerdi? (Sosyal hayatımızı nasıl etkiledi?)” şeklinde soru sorulmuş ve alınan cevaplardan aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 13*Pandemi Dönemi Yaşanan Öğretmen Sıkıntıları*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Evde Yaşanan Sıkıntılar	Teknolojik Sıkıntılar	İnternet bağlantısı sıkıntısı	4
		Evdeki telefon, tablet, bilgisayar yetersizliği	3
		Kamera açılmaması	1
		Bilgisayardaki teknik sorunlar	1
		Mikrofon ve ses sıkıntısı	1
	Psikolojik Sıkıntılar	Sürecin yıpratıcı olması	3
		Evdeki diğer bireylerle ilişkileri etkilemesi	2
		Sıkılma	2
		Zorlanma	1
	Bireysel Sıkıntılar	Yaşam standardını etkilemesi	2
		Günlük planları etkilemesi	2
		Evdeki bireylerin dersi etkilemesi	2
		Zaman yönetimi	1
		Mekan sıkıntısı	1
	Fizyolojik Sıkıntılar	Göz bozuklukları	1
Duruş bozuklukları		1	
Olumlu Düşünceler	Kendini keşfetme	1	
	İşini layıkıyla yapmanın öz güveni	1	

Tabloya göre öğretmenlerin yaşadığı en büyük sıkıntı için teknolojik sıkıntılar arasında teknolojik sıkıntılarön sırada yer almaktadır. Bu anlamda internet ve bağlantı sorunları, teknolojik aletlerin yetersizliği öğretmenlere göre yaşadıkları sıkıntılardır.

Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İnternet ve evdeki çocuğum varken bilgisayarı açıp ders anlatmak çok zordu. O da bu yüzden tablet bağımlısı oldu.” (K 7)

Küçük çocuğum olduğu için çok sıkıntı yaşadım. Bir yandan onu oyalamaya çalışıp bir yandan da derslere girdim. Eşim de online dersler verdiği için ve evimiz küçük olduğu için mekan sıkıntısı yaşadım. Dolayısıyla evde gergin bir ortam oluştu. (K 9)

“İşimizin bir parçası, işimizi layıkıyla yapmak her şeyden önce geldiğinden pek sıkıntı olmadı sosyal yönden...” (K 11)

Öğretmenler bu dönemde uzaktan eğitim yaparken evdeki bireylerin bu durumdan daha çok etkilendiğini ifade etmişlerdir. Sürecin yıpratıcı olması yüzünden çok etkilendiklerini de vurgulamışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Covid-19 salgını ile beraber birçok sorun da beraberinde gelmiş ve eğitim de bu sorunlardan nasibini almış, alınan kararlarla tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim başlamış ve bu da diğer sorunları eğitime taşımıştır. (Karakuş vd., 2020) Bu konuda yöneticilere çok önemli görevler düşmektedir. Yaşadığımız pandemi sürecinde Türkiye'deki okullarda tüm yöneticilerin bir whatsapp grubu oluşturması ve öğretmenler ile bu gruplardan iletişim kurması araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır.

Uzaktan eğitim döneminde whatsapp gruplarında özellikle ders yönetimi, ders planlaması, ders saatleri, derslerin işlenişi, öğrenci-veli ile iletişim kurulması, okul iş ve işlemleri gibi konu başlıkları görüşülmüştür. Yakut ve İçbay'ın(2021) araştırmasına göre uzaktan eğitim sürecinde en çok kullanılan çevrimiçi iletişim aracı whatsapp olmuştur. Whatsapp dışında okullar iletişim için internet sitelerini ve kısa mesaj servisini kullanmışlardır. Bunun yanı sıra toplantılar da genellikle zoom üzerinden çevirim içi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde en çok Zoom ve EBA platformlarını tercih etmişler ve derslerini de buralardan işlemişlerdir. En çok Zoom platformunun tercih edilme nedeni olarak da Zoom ile direkt bağlantı kurabilmeleridir.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ders işleyişlerini ya da saatlerini kendi okul gruplarından paylaşarak okul idarecilerine haber vermişlerdir. Ayrıca EBA'dan yapılan ders tanımlaması ile de yöneticiler kimlerin ders işlediği hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

Yöneticiler pandemi sürecinde ders denetimi yapmak adına derslere haber vererek ya da habersiz bir şekilde girmişlerdir. Öğretmenleri bu şekilde denetim altında tuttuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Zoom ders linklerini gruplarda paylaştıkları için okul yöneticileri derslerin hangi saatte yapılacağı konusunda zaten bilgi sahibi olduklarından okul yöneticilerinin her an derse girebilecekleri tahmin edilebilir. Yöneticilerin başka bir ders denetimi zaten önceden EBA üzerinden ders tanımlaması yapıldığı için ders saatini kontrol ederek dersi takip edebiliyorlardı. Bunun yanı sıra ders denetimi yapmayan yöneticiler de olmuştur.

Derslerine girmeyen, ders yapmayan öğretmenlerin kontrol edilmesi, yöneticiler tarafından uyarılması önemli bir husustur. Öğretmenler genel olarak gruptan ya da bireysel olarak telefon görüşmesi ile ikaz edilmişlerdir. Uyarılan öğretmenlerden ders-

lerini telafi etmesi de yöneticiler tarafından istenmiştir. Öğretmenler ayrıca sağlık ya da herhangi bir sebeple yapılamayacak olan dersin müdür ya da müdür yardımcısına önceden haber verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu durumdan veli ve öğrenci de haberdar edilip dersin başka bir zaman yapılması kararlaştırılmıştır.

Okul yöneticilerinin bu zaman zarfında %36'sının derse girdiği araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Bu yöneticilerin de %81'i derse girerken haber vermeden girmişlerdir. Haber vermeden uzaktan eğitime katılan yöneticiler, öğretmenlerde bir gerilme duygusu yaşatmışlardır.

Katılımcılarımızın çoğu ders denetlemesinin gerekli olduğunu düşünürken geri kalan çoğunluk ise denetlemenin gerekli olmadığı kanısındadırlar. Gerekçe olarak da herkesin kendi denetlemesini yapabileceğini, denetlemenin gerçekçi olmadığını ya da gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Denetlemenin gerekli olduğunu düşünenler, bunun öğretmene bir disiplin getirdiğini, işini yapan ve yapmayan öğretmenlerin ayırt edilmesi gerektiğini, denetleme olmazsa öğretmenlerin işini savsaklayabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim faaliyetleri devamlı olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi gereken faaliyetler olduğu için bu faaliyetlerin eğitim örgütleri içerisinde mutlaka denetlenmesi gerekir. (Yılmaz, 2009)

Kişinin öz denetimi ile ilgili katılımcılar, öz denetimli kişinin kendisine saygısı olduğunu, öz denetimin vicdanı olan, idealist, kendini bilen, toplumda yer edinmek isteyen, kendini güncelleyebilen kişilerde var olabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle doktorluk ve öğretmenlik gibi mesleği icra edenlerde öz denetimin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Derslere katılmayan / katılmayan öğrenciler için katılımcılar genelde veli ile iletişim kurmayı tercih etmişlerdir. Bu anlamda katılımcıların çoğu kendilerine herhangi bir yaptırım uygulanmadığını, kendilerinin daha çok öğrencilerin derse katılma nedenleri üzerinde durduklarını söylemişlerdir.

Yapılan araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim döneminde gerçekleştirilen denetleme faaliyetleri öğretmenler tarafından gerginlik yaratsa da karşılıklı anlayışla, böyle bir denetimin saygı çerçevesinde ve olması gerektiğini vurgulamışlardır. Denetlemeler esnasında yöneticilerin tavrının da olumlu olduğu öğretmenlerin söylemlerinden çıkarılmıştır.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim yapan öğretmenler bu süreçte ev içinde ders işlediklerinden teknolojik, fizyolojik, psikolojik ve bireysel sıkıntılar yaşamışlardır. Bu dönemde teknolojik anlamda evde hem çocukları, eşleri hem de kendileri derse bağlandıkları için internette bağlantı sorunu yaşamışlar ve ayrıca yine aynı nedenden internete bağlanacak teknolojik alet yetersizliği de yaşamışlardır. Bunun dışında

fizyolojik olarak sürekli oturarak ve sabit ders anlatma sonucu duruş bozuklukları ve gözlerde de sıkıntı yaşamışlardır. Bu dönemde yine evin içinde sürekli kaldığı için dışarı da çıkılamama gibi sebeplerle farklı sıkıntılar yaşamışlardır. Ders işlerken küçük bebeği, çocuğu olanlar çocukları ile ilgilenememekten yana şikâyetçidirler. Kendileri ders işlerken çocukları oyalansın diye onlara tablet, telefon gibi cihazlar verdiklerini bunun sonucunda çocuklarının internet bağımlısı olduklarını da ifade etmişlerdir. Bir dönem ders saatlerinde yaşanan değişiklikler nedeni ile de günlük planlarındaki aksaklıkları dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra olumlu düşüncelere sahip olanlar da vardır. Bu öğretmenlerimiz dönem içerisinde kendilerini keşfetmeye zaman bulduklarını ve işleri gereği bunu sosyal yaşamları gibi kabul ettiklerini ifade etmişlerdir.

Özellikle Mart ayının ortalarında okulların kapatılmasıyla başlayan süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitime bir anda başlaması bir şaşkınlık yaratmıştır. Dolayısı ile bu hazırlıksız yakalanma durumu ile öğretmenler kendilerine imkânları ölçüsünde bir yol çizmişlerdir. Özveri ile gerçekleşen bu süreçte hepsi ellerinden geleni yapmak için uğraşmışlardır. Daha sonra kullandıkları ya da kullanmaları istenen eğitim platformlarında ders işlemeye başlamışlardır. Bu dönem herkes için bir yenilik olduğu için şaşkınlık yaratsa da eğitim adına iyi işler de başarılmıştır. Okul yöneticileri pandemi döneminde öğretmenler ile işbirliği kurmak, iletişim kurabilmek için okul grupları oluşturmuş ve bakanlığın talimatlarını bu gruplar üzerinden bildirmişlerdir. Genelde EBA ya da Zoom gibi uygulamalar üzerinden derslerini işleyen öğretmenlerimiz, denetlenme adına da süreçler geçirmişlerdir ve bu onlarda gerginlik hissi yaratmıştır.

Tekrar uzaktan eğitime geçilecek olursa bu sürecin artık çok daha iyi biliniyor olması ve yaşanacak zorlukların da önceden atlatılması ile denetlemelerin de daha profesyonel olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları ile ilgili şu öneriler geliştirilebilir:

1. Uzaktan eğitimde denetim ile ilgili okul yöneticilerine hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Öğretmenlerin derste yaşadıkları sıkıntılar için alt yapı sorunu çözümlenebilir.
3. Okul yöneticilerinin kontrol mekanizmalarını arttırmaları için onların da bu konuda denetlenmesi gerekir.
4. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin daha fazla iletişim halinde olması sağlanabilir.
5. Denetim ile ilgili öğretmenlerin sıkıntıları öğrenilerek bu konuda bilgileri artırılabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu S., Ağaoğlu Y. S. (2020). “Okul Müdürlerinin Okul Denetim Sorumlulukları”. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. XV/I, s. 219-226.
- Altınbaş, R. (1980). *Liselerde Kurum Teftişi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aslan, B. (2010). Bir Yönetim Fonksiyonu Olarak İç Denetim. *Sayıştay Dergisi*, (77), 63-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61532/919029>
- Aydın Güngör, T., ve Yılmaz, M. (2021). Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Döneminde Kullandıkları Çatışma Stratejileri ve Yöntemleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (41), 3583-3608. DOI: 10.26466/opus.941874
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 531-534.
- Can, T. (2005, September). *Eğitimde teknolojik lider gereksinimi*. In 5 th International Educational Technology Conference.
- Genç E. (2000), *Öğretmenlerde denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılıklarıyla ilişkisi*, Marmara Üniversitesi Teknoloji Eğitimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,2000.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). *Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri*. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
<https://www.setav.org/rapor-koronavirus-surecinde-turkiyenin-uzaktan-egitim-dene-yimi>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

- Koçberer, S. (2008). Dünyada ve Türkiye’de Denetim Etiği. *Sayıştay Dergisi*, (68), 65-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61524/918972>
- Köklü, Muharrem (1996), Etkili Denetim, *Eğitim Yönetimi* Yıl 2, Sayı 2, Bahar 1996
- Kurnaz, E., ve Serçemeli,, M. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3, 262-288.
- Sanal, R. (2002): *Türkiye’de Yönetmelik Denetim ve Devlet Denetleme Kurulu*, TODA-İE Yayınları, No:314
- Taymaz, H. (2005), *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, Mahmut (1985),*Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:150, Ankara, 1985.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte bir araştırma tekniği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.6(4),543-559.
- Tütüncü, İlker (2021), *Okul Müdürlerinin Ders Denetimi ile İlgili Görüşleri*, Pamukkale Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Denizli, 2021.
- Yakut, S. ve İçbay, M. A. (2021). Okul Yöneticilerinin Salgın Sürecindeki Yönetim Deneyimleri ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4 (3) , 128-156 . DOI: 10.47477/ubed.892129
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2009), İlköğretimde e-Denetim, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Şubat 2009, Sayı 361, s. 30.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.

Özel Müzik Kurslarının Denetlenme Durumlarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yakup AKSOY¹

1 1 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, yaksoy@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9243-0133.

Gönderilme Tarihi: 15.06.2022 Kabul Tarihi: 16.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1131401

Öz

Eğitimin niteliğini artıracak temel unsurlardan birisi de nitelikli denetimdir. Bu araştırmada özel müzik kurslarının denetlenme durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren Türkiye'nin 6 bölgesinden 26 özel müzik kursu müdürü oluşturmaktadır. Görüşme formu ile toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kurumun dış denetiminin, Millî Eğitim Bakanlığı denetçileri ve çeşitli kurumlar tarafından gerçekleştirildiği, denetçilerin genellikle olumlu ve güler yüzlü oldukları fakat statülerinde ve uygulamada bir standartın olmadığı görülmüştür. Denetçilerin müzik alanından olmadıkları, denetimlerin fiziksel mekân denetimi ile sınırlı kaldığı, müzik kurslarının farklı branştaki kurslarla aynı değerlendirme kriterleri üzerinden denetlendiği, öğretim programlarının güncel ve çağdaş öğretim programına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurumun iç kontrolünün müdür, öğretmen, öğrenci ve ebeveyn arasında sarmal bir yapıda gerçekleştiği, gözlem, görüşme, kamera, açık sınıflar, derse katılma, sertifika sınavları ve konserler gibi çeşitli şekillerde paydaşların birbirlerini doğrudan ya da dolaylı olarak denetlediği çalışmanın diğer bulguları arasındadır. Bulgular ışığında gayri resmî kursların denetim mekanizmasının içine alınması için yetkili kurumlar tarafından daha fazla gayret gösterilmesi gerektiği dâhil olmak üzere bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: denetlenme, iç kontrol, özengen müzik eğitimi, özel müzik kursları

Examining the Private Music Courses' Conditions of Being Audited

Abstract

One of the basic elements that will increase the quality of education is qualified supervision. This study aims to reveal the private music courses' conditions of being audited. The study was designed with a phenomenological pattern, one of the qualitative research designs. The study group consists of 25 principals of private music courses from 6 regions of Turkey, which operate in affiliation with the Ministry of National Education in 2021-2022 academic year. Descriptive analysis technique was used to analyze the data collected through the interview form. As a result of the study, it was observed that external audit of the institution was conducted by auditors of the Ministry of National Education and various institutions, the auditors are usually positive and genial but there is no standard in their status and implementation. It was concluded that the auditors are not from the field of music, the inspections are limited to the physical space inspection, the music courses are inspected through the same evaluation criteria as the courses in different branches, and the curricula are not suitable for the current and contemporary curriculum. Furthermore, the internal control of the institution takes place in a spiral structure between the principal, teacher, student and parent, and the stakeholders audit each other directly or indirectly in various ways such as observation, interview, camera, open classes, class participation, certification exams and concerts. In the light of the findings, some suggestions were made, including that more efforts should be made by the authorized institutions to include illegal and under-the-counter courses in the supervision mechanism.

Keywords: *being audited, internal control, amateur music education, private music courses*

Giriş

Toplumları oluşturan bireylerin sanata verdikleri değer ve sanatla olan münasebetleri o toplumun gelişmişlik seviyesine büyük katkılar sunmaktadır. Nitelikli sanat eserleri nitelikli sanatçılarla, nitelikli sanatçılar da nitelikli sanat eğitimi ile mümkün olabilir. Sanat eğitiminin bir boyutunu müzik eğitimi oluşturmaktadır. Uçan'a (2018) göre müzik eğitiminin üç türü vardır. Bunlar genel, özengen (amatör) ve profesyonel müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi ile profesyonel müzik eğitimi arasında bir köprü vazifesi de gören özengen müzik eğitimi; müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence (amatörce) ilgili, istekli, gönüllü, yatkın ve düşkün ya da tutkun olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar ve gönüllülük esastır.

Türkiye’de genel eğitim kapsamındaki müzik dersi saatlerinin az olması nedeniyle öğrenciler sanatsal ve sosyal içerikli eğitim ihtiyaçlarını okul dışından karşılamaktadır. Bu ihtiyaçlar genel olarak Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı özengen müzik eğitimi veren özel müzik kurslarından sağlanmaktadır. Müzik kursları özellikle çocuklara müzik kültürü ve çeşitli çalgı eğitimleri vererek öğrencilerinin sanatsal ve sosyal eğilimlerini karşılamayı amaçlamaktadır (Bayırlı ve Yıldız, 2018). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında usûl ve esasları belirlenmiş olan özel müzik kursları özel ve tüzel kişilikler tarafından açılmakta olup MEB’in denetiminde varlığını sürdürmektedir. Bu kurslar müziğe özengence ilgi duyan her yaşta bireyin müzik eğitiminde büyük rol üstlenmektedir (Aksoy, Güçlü ve Nayir, 2020).

Ülkemizin hemen hemen her ilinde özengen müzik eğitimi veren özel müzik kurslarının sayısı giderek artmaktadır ve bu nedenle müzik eğitiminin her boyutunda olduğu gibi özengen müzik eğitimi boyutunda da verilen eğitimin niteliğinin artırılması önemlidir (Tokatlı ve Mustul, 2021). Eğitimin diğer disiplinlerinde olduğu gibi müzik eğitiminde de niteliğini artıracak temel unsurlardan birisi nitelikli denetimdir. Denetim, kurumlarda var olan mevcut durumu ortaya koyarak bu durumları geliştirmeye yönelik hedefler oluşturması bakımından eğitim sistemini oluşturan alt sistemler arasında değerli bir yere sahiptir. Sistemin önceden belirlenen hedef ve amaçlara ulaşmış olup ulaşmadığının tespit ve kontrol edilmesi, kurumlardaki süreçlerin izlenmesi, gelişimin önündeki engellerin belirlenerek ortadan kaldırılması, sürekli iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmesinin yolu denetim ile mümkündür (MEB, 2021). Denetim, öğretmenleri ve denetim görevini yürüten kişileri denetim sürecine dâhil ederek, ihtiyaç duyulan becerileri kazanmalarını ve etkili denetimsel uygulamaları sürdürebilmelerini sağlar (Wanzare ve da Costa, 2000). Denetimi gerekli kılan ilk unsur, yönetim literatüründe “entropi” olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini engellemek, yani “negatif entropi” sağlamaktır (Akyol, Evren, Çavuş ve Dumlu, 2016). İdeal olarak, etkin denetim, orantılı hedeflerle sistematik ve iyi planlanmış aşamalar yoluyla yetkili taraflarca gerçekleştirilir (Rahmah, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan özel müzik kursları MEB özel öğretim kurumları genel müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Bu kursların kimler tarafından ve nasıl denetleneceği 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile belirtilmiştir. İlgili kanun ve yönetmelikte denetime ilişkin şu ifadeler yer almaktadır:

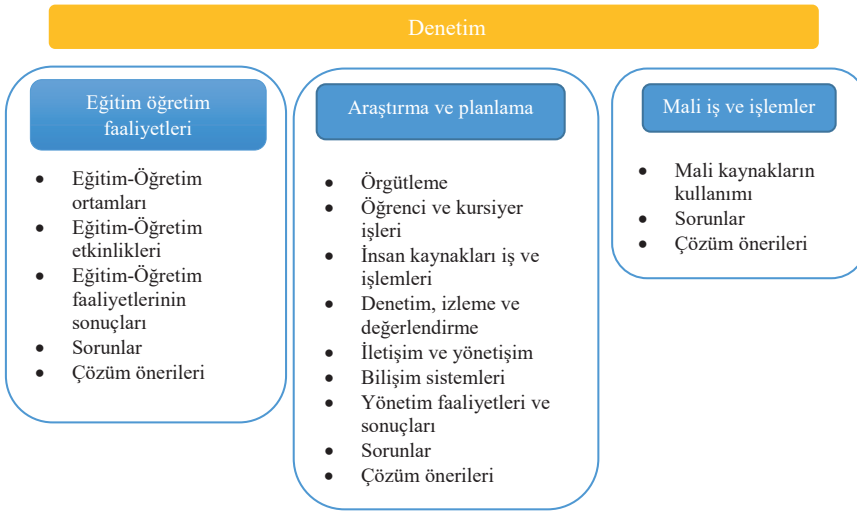
“Her ne ad altında olursa olsun, eğitim ve öğretim sunmak amacıyla yürütülen faaliyetler Bakanlığın izin ve denetimine tabidir... Kurumlar ve bu kurumlarda görevli personel, Bakanlığın denetimi ve gözetimi altındadır.”(MEB, 2007). “Kurumlar, Bakanlık maarif müfettişleri/Bakanlık maarif müfettiş yardımcıları veya il millî eğitim

müdürlüğünce görevlendirilen maarif müfettişi/il veya ilçe milli eğitim şube müdürü/ eğitim uzmanı/araştırmacı ile diğer denetim yetkisi bulunanlarca denetlenir.” (Yönetmelik, 2022).

Bu kursların denetiminde hangi unsurlara bakılacağı “MEB Çeşitli Kurslar ve Özel Öğretim Kursları Denetim Formu”nda ayrıntılı olarak yer almaktadır (Şekil-1). (MEB, 2020)

Şekil 1

MEB Çeşitli Kurslar ve Özel Öğretim Kursları Denetim Formu



Şekil 1 incelendiğinde MEB, denetmenlerinden kendine bağlı özel kurslarını, eğitim-öğretim faaliyetlerinden mali işlere kadar birçok kategori ve başlıkta denetlemesini beklemektedir. Bu denetlemelerin niteliği, kimler tarafından nasıl gerçekleştirildiği, varsa yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini alan yazındaki sınırlı sayıda çalışmadan gözlemleyebilmekteyiz. Alan yazında; eğitimde denetim problemlerini (Deniz ve Saylık, 2018), eğitim denetmenlerini (Aküzüm ve Özmen, 2014; Demirtaş, Karabatak ve Küçük, 2015), üniversitelerde ders denetimini (Akyol, Evren Çavuş ve Dumlu, 2016), öğretmen denetimini (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011), okul müdürlerinin ders denetimini (Ateşoğlu ve Akbaşlı, 2020; Birel ve Erçek, 2019; Ergen ve Eşiyok, 2016), maarif müfettişlerinin denetlemeye ilişkin görüşlerini (Bozak, Seraslan ve Çakır, 2017) ve ders denetimini (Tonbul ve Baysülen, 2017) inceleyen çalışmalar literatürdeki yerini almıştır. Özel öğretim kurumlarında yapılan denetlemeye ilişkin çalışmalar incelendiği zaman; kurum ve ders denetimi ile mevzu-

atın incelenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Aygün, 2016; Ata, 2006; Ceylan ve Yaldız, 2021). Denetim denildiği zaman daha çok öğretmen denetimi ile özel okulların ve muhtelif kursların denetimine yoğunlaşan alan yazında özel müzik kurslarının denetiminde yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda özel müzik kurslarının denetlenme durumlarının incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar özel müzik kurslarının nasıl denetlendiği, denetim sürecinde varsa sorunları belirlenmesi, sorunlara yönelik çözümler getirmesi, denetimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Böylece bu kurumların daha nitelikli eğitim öğretim süreci içinde bulunmasına ve kanun yapıcılarının gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmesine katkı sunulabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özengen müzik eğitiminde önemli bir yer tutan özel müzik kurslarının denetlenme durumlarını, denetim sürecinin hem denetlenen hem de kurum içi denetleme görevini üstlenen kurum müdürlerinin görüşlerine göre inceleyerek varsa sorunları tespit etmek ve bu kursların gelişimine ve üretilcek politikalara ışık tutmaktır. Bu kapsamda çalışmanın temel araştırma sorusu: “Özel müzik kurslarının denetlenme durumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Özel müzik kurslarında denetimin paydaşları kimlerdir ve hiyerarşi nasıldır?
2. Özel müzik kurslarında dış denetim nasıl gerçekleşmektedir?
3. Özel müzik kurslarında iç kontrol nasıl gerçekleşmektedir?
4. Özel müzik kurslarında ideal dış denetim nasıl olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada özel müzik kursu müdürlerinin denetlenmeye ilişkin deneyimlerini ve düşüncelerini anlayabilmek amacıyla fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “fenomenoloji” bireylerin öznel bakış açılarını, algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016). Eğitimde fenomenoloji araştırmalarının amacı eğitim öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri anlayabilmek ve öğrenme öğretme sürecini geliştirebilmektir (Atmaca ve Uzuner, 2020). Araştırmada üzerinde çalışılacak olan fenomen (olgu) “denetlenme”dir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de faaliyet gösteren MEB’e bağlı 296 Özel Müzik Kursu’ndan 26’sı oluşturmaktadır. Bu müzik kurslarının iletişim bilgisine MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün internet sayfasında yer alan “Özel Muhtelif Kurslar” listesinden 26 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir (MEB Liste, 2022). Bu listede farklı birçok alanda kurs yer almasından dolayı isminde sadece “Müzik” anahtar kelimesini içeren 296 kurs araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada ilk olarak İçişleri Bakanlığı’nın (2022) verilerine göre her bölgeden nüfusu en çok olan iki şehrin çalışma grubu olarak belirlenmesi hedeflenmiştir fakat bazı bölgelerde nüfusu en fazla olan şehirde dahi “Müzik” anahtar kelimesi ile kurs olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle her bölgeden nüfusu en fazla olan iki ya da üç şehirdeki “Müzik” anahtar kelimesini içeren kurslar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Kurslar 25 Mayıs 2022 tarihi itibarıyla telefon aracılığıyla tek tek aranarak toplam 26 kurstan veriler toplanmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Bölgeler	Şehir	Sayı	Şehir	Sayı	Toplam
Marmara	İstanbul	4	Bursa	2	6
İç Anadolu	Ankara	3	Konya	2	5
Akdeniz	Antalya	3	Adana ve Mersin	2	5
Ege	İzmir	3	Manisa	2	5
Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa	1	Gaziantep ve Diyarbakır	2	3
Karadeniz	Samsun	2			2
Toplam					26

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin altı bölgesinden 26 özel müzik kursu müdürü oluşturmaktadır. Kursların bölgelere göre dağılımı, Marmara bölgesinden; İstanbul 4, Bursa 2, İç Anadolu bölgesinden; Ankara 3, Konya 2, Akdeniz bölgesinden; Antalya 3, Adana 1, Mersin 1, Ege bölgesinden; İzmir 3, Manisa 2, Güneydoğu Anadolu bölgesinden; Şanlıurfa 1, Gaziantep 1, Diyarbakır 1 ve Karadeniz bölgesinden; Samsun 2 şeklindedir. Doğu Anadolu bölgesinde MEB’e kayıtlı özel müzik kursuna ulaşılamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşmelerdir (Çay, Yıkılmış ve Özgüç, 2020). Fenomenolojik araştırmalarda veriler tecrübeyi yaşamış ya da yaşayan kişilerden toplanmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Bu çalışmada denet-

lenmeyi deneyimlemiş özel müzik kursu müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında müzik eğitimi alanında iki müzik eğitimcisinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Sunulan görüş ve öneriler doğrultusunda form düzenlenmiştir. Görüşmeler araştırmacı ve çalışma grubu arasında telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin ses kaydına alınması noktasında katılımcılardan izin alınmıştır. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Bilindiği üzere MEB ve diğer resmî kurumlar tarafından denetim geçirmekte-siniz. Bu denetimler; kimler tarafından, ne sıklıkla, hangi içerikle ve nasıl gerçekleştirilmektedir. Denetimlerin kurumunuza olumlu etkileri nelerdir? Varsa sorunlar nelerdir?
2. Kurumunuzda aynı zamanda denetmen rolündesiniz. İç kontrolü nasıl sağlı-yorsunuz? Öğretmen, öğrenci denetimi ve öz denetimi nasıl gerçekleştiriyor-sunuz?
3. Özel müzik kurslarında ideal MEB denetimi nasıl olmalıdır? Neler yapılabilir?
4. Kurumunuzda ebeveynler denetlemenin neresinde konumlanmaktadır?
5. Kayıt dışı faaliyet gösteren gayri resmî kursların denetimi hakkındaki görüş-leriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel verilerin ana-lizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) be-timsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, görüşülen ve gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Verilerin analizi süreci, ve-rilerin hazırlanması ve verilerin analizi olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcılardan toplanan yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin ses kayıtları yazar tarafından transkripsiyon yapılmıştır. Yazılı dökümlerin arasından rastgele 4 ta-nesi nitel çalışmaları bulunan müzik eğitiminden bir alan uzmanı (öğretim elemanı) tarafından seçilerek kontrol edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde veriler araştırmacı ve nitel çalışmaları bulunan müzik eğitimi alanından iki uzman tarafından kodlanmış, alt temalara, temalara ve kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Tabloların yorumundan sonra katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, görüşleri alıntılanan katılımcıların isimleri gizli tutularak Katılımcı-1 (K1), Katılımcı-2 (K2),... şeklinde listedeki sırasına göre belirtilmiştir.

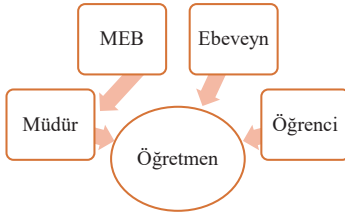
Geçerlik ve Etik

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği için iki müzik eğitimcisi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Form ile elde edilen verilerin geçerliği için Christensen, Johnson ve Turner'ın (2020) çalışmadaki kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik önerdiği araştırmacı çeşitlenmesi, doğrudan alıntı ve katılımcı geribildirim gibi bazı stratejiler kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacı çeşitlenmesini sağlamak için verilerin analizi sürecinde nitel araştırma yöntemleri alanında çalışmaları olan iki öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılmıştır ve çalışmadaki bazı katılımcılara dönüş yapılarak araştırmadaki ifadeleriyle aynı fikirde olup olmadıkları katılımcı geri bildirim ile sağlanmıştır. Çalışmada etik ilkelere azami derecede uyulmuş olup araştırmanın etik kurul onayı için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu'na başvurulmuş ve 2022/194 Karar No'lu belge ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

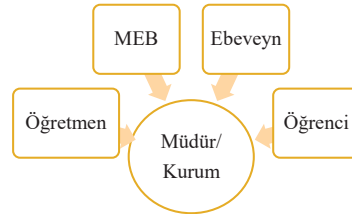
Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

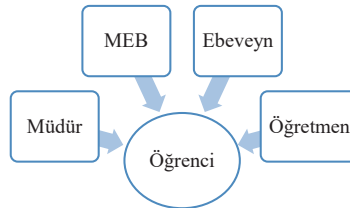
Araştırmanın birinci alt problemi olan “Özel müzik kurslarında denetimin paydaşları kimlerdir ve hiyerarşi nasıldır?” soruna ilişkin bulgular Şekil 2, 3 ve 4'de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Denetimi



Şekil 3. Müdür/Kurum Denetimi



Şekil 4. Öğrenci Denetimi

Şekil 2, 3 ve 4’de görüldüğü gibi özel müzik kurslarında denetimin paydaşları; MEB denetmenleri, ebeveyn, kurum müdürü, öğretmen ve öğrencidir. Denetim hiyerarşisi rollere göre değişiklik göstermektedir. Denetlenen rolündeki bir paydaş zamanı geldiğinde denetleyen rolüne geçebilmektedir. Öğretmen; MEB tarafından kurum müdürü üzerinden dolaylı olarak denetlenirken, kurum müdürü, ebeveyn ve öğrenci tarafından doğrudan denetlenebilmektedir. Öğretmen başka bir durumda kurum müdürünü ve öğrenciyi denetleyen roldedir. Kurum müdürü MEB, Ebeveyn, öğrenci ve öğretmen tarafından denetlenirken, öğrenci MEB, ebeveyn, öğretmen ve kurum müdürü tarafından denetlenebilmektedir. Bu sarmal yapı içerisinde hiyerarşik piramidin en tepesinde ebeveynler ve MEB denetmenleri bulunmaktadır. Bu iki paydaş diğer roller tarafından herhangi bir denetim geçirmemektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Özel müzik kurslarında dış denetim nasıl gerçekleşmektedir?” soruna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Özel Müzik Kurslarında Dış Denetim

Kategori	Tema	Alt tema
MEB denetmenleri tarafından gerçekleştirilen denetim	Denetmenlerin özellikleri	Denetmenlerin statüleri Denetmenlerin müzik eğitimi alanına hâkimiyeti Denetmenlerin tutumu
	Denetimin olumlu yönleri	Kursun MEB bünyesinde varlığını sürdürmesi Resmî bir kurum tarafından denetime tâbi olunması Veliler tarafından kurumun saygın görünmesi Kurumun bilinirliğini artırması Yöneticilere ve çalışanlara verdiği psikolojik rahatlık Sertifika
	Denetimde yaşanan sorunlar	Denetmenlerin müzik alanından olmaması Denetmenlerin fiziksel yapı ile ilgilenmesi Denetmenlerin mevzuata hâkim olmaması Kurumun evrak üzerinden ve farklı alanlardaki kurslarla aynı formlar üzerinden değerlendirilmesi Denetimin işleyişinde bölgesel farklılıklar olması Değişken sürelerde, uzun aralıklarla ve kısa zamanda denetimin gerçekleştirilmesi Öğretim programlarının uygun ve güncel olmaması
	Mali Denetim	Vergi oranlarının düşürülmesi
Diğer kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen denetim	Kurumlar	İtfaiye Yapı denetim firmaları

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre özel müzik kurslarında gerçekleştirilen dış denetim “MEB denetmenleri tarafından gerçekleştirilen denetim” ve “diğer kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen denetim” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. MEB denetmenleri tarafından gerçekleştirilen denetim “denetmenlerin özellikleri” “denetimin olumlu yönleri”, “denetimde yaşanan sorunlar” ve “mali denetim” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Denetmenlerin özellikleri teması altında yer alan denetmenlerin statüleri alt temasında katılımcılar; Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin, il millî eğitim müdürlerinin, ilçe millî eğitim müdürlerinin

şube müdürlerinin, okul müdürlerinin ve müzik öğretmenlerinin denetimde yer aldığını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre denetmenlerin statülerinde bir standartın olmadığı ve coğrafi olarak farklı bölgelerdeki kurslara farklı statülerdeki denetmenlerin geldiği görülmüştür. Örneğin Ankara'daki bir kursun denetimine MEB müfettişleri gelirken taşradaki bir kursa okul müdürleri gelebilmektedir. Bazı bölgelerde müzik öğretmenleri denetimin içinde yer alırken bazı bölgelerde sadece şube müdürleri denetim yapmaktadır. Birkaç katılımcı hariç katılımcıların büyük çoğunluğu denetime gelenlerin müzik alanında olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar denetmenlerin genellikle olumlu, güler yüzlü ve makul olduklarını aynı zamanda kendilerine rehberlik etmelerini beklediklerini belirtmiştir.

“Ankara’da olduğumuz için denetlemeye Bakanlık’tan geliyorlar.” K5

“Denetime lise müdürleri geliyor.” K8

“Denetlemek için müzik öğretmeni de ara sıra geliyor. Bazen de okul müdürü geliyor.” K11

“Şu an denetlemeyi sadece şube müdürleri yapıyor; müzikten ne kadar anlıyorlar emin değilim.” K19

“Denetlemeye gelen kişiler müzik alanında yetkili kişiler değildi. Aslında yetkin kişiler olabilirdi. Sadece prosedürlere bakıyorlar.” K1

“Denetimler ve denetleyenlerden gayet memnunuz, hiçbir sıkıntı yok.” K26

“Bizi denetleyen kişilerin müzik hakkında bilgileri yok. Alanımızla ilgili daha detaylı ve kapsamlı denetim isterdik.” K10

“Geldiklerinde eksiklerimizi düzeltmemiz için makul bir süre veriyorlar, asla yukarıdan bakan bir tavır içinde değiller, gayet olumlu bir tutum sergiliyorlar.” K5

Katılımcılar; kursun MEB bünyesinde devam etmesinin ve resmî kurumlar tarafından denetim geçirilmesinin olumlu yönlerinin olduğunu, velilerin kursa bakış açılarında olumlu yansımalar hissettiklerini, kursun tanınırlığını artırdığını, kaçak ya da merdiven altı olarak tabir edilen kurslardan olmadıkları için hem kendilerinin hem de çalışanlarının maddi ve manevi olarak rahat hissettiğini ifade etmiştir. Katılımcılar MEB’in sınavları aracılığıyla öğrencileri ve öğretmenleri dolaylı olarak denetlediğini, sınav sonunda sertifika verdiklerini, sertifika sınavlarının olumlu ya da olumsuz yönlerinin olduğunu eklemiştir.

“MEB’e bağlı olduğumuz için velilerin bize bakış açısı değişiyor. Veliler kursumuza daha resmî ve olumlu bakıyor. Bunda MEB tarafından denetlenmemi-

zin büyük katkısı var.” K19

“Kursumuzun bilinirliği artıyor, sosyal medyadan rahatça reklamlar yapabiliyoruz. Çünkü MEB’e bağlıyız. Denetim geçirdiğimiz içinde diğer kurumlardan gelseler bile sorun yaşamıyoruz. Psikolojik olarak rahatız. Çünkü kaçak değiliz.” K2

“Bakanlığa bağlı olmamızın tek avantajı gelen kişilere sertifika vermemizdir.” K15

“Millî eğitimi sertifika programında bazı kurslar 8 yıllık. Bu çok uzun bir süre. Veliler çocuk bir baksın belki sevmeyecek diyor. Sertifika istemiyoruz diyenler oluyor.” K14

Katılımcılar, denetimde yaşanan sorunlara ilişkin; denetmenlerin müzik alanından olmadığını, denetimin kurumun fiziksel yapısı ile sınırlı kaldığını, zaman zaman mevzuata hâkim olmayan denetmenlerin geldiğini, kurumun evrak üzerinden ve farklı alanlardaki kurslarla aynı formlar üzerinden denetlendiğini, denetimin işleyişinde diğer kurslarla farklılıklar olduğunu, denetim sürelerinde bir standart olmadığını, öğretim programlarının uygun ve güncel olmamasından kaynaklı denetim problemleri yaşadıklarını ve kaçak/merdiven altı kursların denetime dâhil olmamalarının adaletsiz olduğunu ifade etmiştir.

“Pandemi döneminde okul müdürleri geldi. Onlar zaten konuya hiç vakıf değiller. Biz yönlendirdik bakın bu şöyle bu böyle diye. Bu sene de şube müdürleri geldi. Şube müdürlerinin Kanun ve yönetmelikler hakkında bilgileri var ama siz müzik okulu denetliyorsanız yüzeysel olarak bile bir bilginiz olmalı. Malesef o yok. O olmayınca aynı dili konuşamıyorsunuz. Bu nedenle gelen kişilerde kapıların ölçüsüne bakıyor. Bana göre Millî Eğitim kapılara bakmak, yangın tüpüne ya da elektrik tesisatına bakmak yerine eğitimin başı olarak içeriğe bakmalı. Gelen müfettişler inşaatla ilgili teftişler yapıyor. Tabi onların suçu yok ellerindeki form bu şekilde.” K9

“Fiziksel yapıyla ilgili müfettişin gelmesinin bazı olumlu yönleri de var. Bizim göremediğimiz şeyleri görüyorlar, hak veriyorum ama eğitimle ilgilenmeliler bence.” K18

“İçeriği bakmıyorlar fiziksel koşulları inceliyorlar. Özel kurslarda yelpaze çok geniş bilgisayar kursu, sürücü kursu vb. Hepsi aynı yere bağlı. Müzikten anlayacak kişileri bulamayabilirler ama müzik kursuna gelenler müzikten anlamalı. Yelpaze geniş olduğu için denetimler daha yüzeysel oluyor.” K5

“Elbette yangın tüpü vb. önemli ama bence burada verilen eğitimin kalitesi,

öğretmenin niteliği ve eğitimin çıktıları daha önemli.” K20

“Biz Millî Eğitime soru sorduğumuz zaman bize cevap verecek kimse yok. Şu kurs bunu yapıyor ona sorun diyorlar.” K8

“Müfettişler derslere girmiyor. Sınıfları ve temizliği kontrol ediyorlar.” K7

“Denetim sürelerinde belirli bir standart yok, senede bir, altı ayda bir oluyor.” K7

“Sık denetim olmuyor, pandemi nedeniyle denetim sürelerinde değişiklik olmuş olabilir.” K9

“Biz iki yıl önce açıldık sadece başlangıç aşamasında bir denetim geçirdik başka herhangi bir denetim geçirmedi.” K4

“Bizim ilk önce müfredatı düzeltmemiz lazım denetleyicilerde içeriği denetleyecekleri zaman uygun müfredatı denetlemeliler. Çoğu özel üniversite sanat belgesi ya da sosyal etkinlik formu istiyorlar ama çocuklar sınavdan korkuyor. Yeni müfredat yazalım dedik, Talim Terbiye yazın dedi ama kabul edilmesi seneler sürüyor.” K16

Katılımcılar mali denetim noktasında vergi oranlarının düşürülmesinin hem kendileri için hem de kaçak kursların sisteme dâhil olması için faydalı olacağını ifade etmiştir.

“Yüzde 8 olan vergi yüzde 1'e düşürülebilir. Ben yurtdışında Almanya'da özel müzik kursunda ders verdim, oradaki sistemi biliyorum. Önce kurum açıyorsun iki yıl sonra vergi vermeye başlıyorsun. Yurt dışında devlet halkına halkta devlete güveniyor. Açarken kontrol ediyor yapan kişi kim? Kime ders verecek? Dersi nerede yapacak? Nasıl yapacak? Baştan kriterleri doğru koyuyor. Bir de ilk açılışta maddi destek veriyor... Evet, orada dersleri de kontrol ediyorlar.”

Katılımcılar kursun açılma sürecinde sadece MEB tarafından değil aynı zamanda itfaiye ve yapı denetim firmaları gibi kurumlar tarafından da denetlendiklerini ifade etmiştir.

“Biz onay almak için itfaiyeden olur alıyoruz. Yapı denetim firmaları tarafından yapı denetim raporu alıyoruz, MEB'in ve onların istedikleri her şeyi yapıyoruz.” K18

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Özel müzik kurslarında iç kontrol nasıl gerçekleşmektedir?” soruna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Özel Müzik Kurslarında İç Kontrol

Kategori	Tema	Alt tema
Öğretmenin denetimi	İşe başlamadan önce	Diploma, adli sicil kaydı, sağlık raporu, sigorta durumu, diğer resmî evraklar, öz geçmiş, referans, mülakat, yazılı ya da sözlü sınav, sanatsal etkinlikler.
	İş başında	Öğrencilerin sınav sonuçları, öğrencilerin konser performansları, öğrenci ve veli görüşleri, derse girme, açık sınıflar, workshop, kamera kaydı.
Kurumun ve müdürün denetimi	Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından gerçekleştirilen denetim	Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, öğrencilerin sınav sonuçları, öğrencilerin konser performansları,
Öğrenci/nin denetimi	Kurum müdürü, ebeveyn, öğretmen ve MEB tarafından gerçekleştirilen denetim	MEB sınav sonuçları, öğrencinin kurumdaki ve dersteki davranışları, derse hazırlıklı gelme durumu, konser performansları, workshop, kamera.
	Öğrenci tarafından gerçekleştirilen denetim	Kurumun fiziksel yapısı, müdürün ve öğretmenin davranışları.
Ebeveyn denetimi	Öğretmen, kurum müdürü ve öğrenciye yönelik denetim	Kurumun fiziksel yapısı, öğrencinin sınav sonuçları, öğrencinin konser performansları, kamera, workshop, sosyal medya araçları.
Denetimde işe koşulan yol ve yöntemler	Denetim araçları	Gözlem, görüşme, anket, kamera, açık sınıflar, konserler, sertifika sınavları, workshop, sosyal medya.

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılardan iç kontrolün nasıl gerçekleştiğine dair elde edilen veriler “Öğretmen denetimi”, “Kurumun ve müdürün denetimi”, “Öğrenci/nin denetimi”, “Ebeveyn denetimi” ve “Denetimde işe koşulan yol ve yöntemler” olmak üzere beş kategori altında değerlendirilmiştir. Öğretmen denetimi kategorisi altında katılımcılar öğretmenin işe başlamadan önce ve iş başındayken denetim geçirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen işe başlamadan önce diploma, adli sicil kaydı ve sağlık raporu gibi çeşitli resmî evrakların kontrolünden geçmekte daha sonra öz geçmişi, varsa referansları ve sanatsal etkinliklerini müdürün denetimine sunmaktadır. Bazı katılımcılar zaman zaman derse girdiklerini, bazıları kapıları açık tutarak ders yaptıklarını bazıları sınıflara kamera koyduklarını ve kameradan dersi takip ettikle-

rini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ders sonrasında öğrencinin ve ebeveynin görüşünü aldıklarını, öğretmen adayıyla deneme dersleri bazıları bunların ötesinde öğretmen adaylarını müzik alanındaki hâkimiyetini görmek için yazılı ya da sözlü mülakata ya da sınava aldıklarını bir katılımcı da kursunda düzenli olarak workshoplar düzenlediğini ve bu yollarla öğretmen denetimin sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların tümü nitelikli öğretmen arayışında ısrar ettiklerini ve seçici davrandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar kurumun iç kontrolünde; diploma, adli sicil kaydı, sağlık raporu, sigorta durumu, diğer resmî evraklar, öz geçmiş, referans, mülakat, yazılı ya da sözlü sınav, sanatsal etkinlikler, gözlem, görüşme, anket, kamera, açık sınıflar, konserler, sertifika sınavları, sosyal medya gibi çeşitli araçları kullandıklarını belirtmiştir.

“Ben müzik öğretmenini olduğum için derse zaman zaman giriyorum. Eksikleri görürsem öğretmenini yönlendiriyorum.” K20

“Öğretmenleri alırken sigortasını yapmak için mezun öğretmen olmasına dikkat ediyorum. Müzikal olarak nüanslar gibi müziğin her şeyini vermelerini istiyorum. Onları uyarıyorum. Deneme dersi yaptırıyorum. Arada derslere giriyorum. Ders sonunda öğrencilerle tek tek görüşüyorum. Alanım olmasa bile bir keman öğretmenini ya da öğrenciyi anladığım kadarıyla denetliyorum.” K1

“Burayı ben işletiyorum ama aynı zamanda müzik eğitimcisiyim. Bizim eğitimimiz hem teorik hem de uygulamaya dönük. Ben tüm öğretmenlerimi işe alırken kontrol ederim. Önüne bazı notalar koyuyorum ve çalgısı ile çalmasını istiyorum.” K9

“Ben derse girip kontrol etmiyorum. Velilerimizden olumlu dönütler aldığımız öğretmen iyi öğretmendir. Konser yaptığımız için orada denetlemiş oluyoruz.” K19

“İnsanlar birbirine güvenmeli. Öğretmenler mesai arkadaşımız onlara güvenmiyorsak çalıştırmamalıyız.” K17

“Şu anda 10 tane sınıfım var ve tümünü kameradan görüyorum. Bizim için çok güzel bir şey. Çünkü bu çocuklar bana emanet. Tamam, ben öğretmenlerimi seçerek alıyorum ama onun ruh yapısını bilemem. Kameradan izlerim.” K18

“Deneme dersleri yapıyoruz. 4-5 ay sonunda beğenmezsek yolumuzu ayırıyoruz. Kamera çok yanlış. Bu sefer veliler kamera kayıtlarını istiyor. Öğretmenlerde çok geriliyor. Biz ders sonunda öğrenci görüşleri alıyoruz.” K13

“Biz nitelikli öğretmen bulmakta zorlanıyoruz. Çünkü iyi öğretmenler senfoni ve konservatuvar gibi yerlerde çalışıyor. Ben bunları eğitimci olarak almak

istiyorum ama senfonide çalıştıkları için burada sigortalı olarak gösteremiyorum. Burada bir esneklik yapılabilir. Yani devlet memurlarının burada çalışmasının önü açılabilir.” K9

Az sayıda katılımcı kurumun ya da kendilerinin iç kontrolünü öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre sağladıklarını belirtmiştir.

“Öğretmenlerimizin, öğrencilerimizin ve velilerimizin kursumuz hakkındaki memnuniyetini de zaman zaman anketlerle soruyoruz. Böylece kendi denetimimizi de gerçekleştiriyoruz” K10

Katılımcılar öğrencinin hem denetlenen hem de denetleyen rolünden bahsetmektedir. Öğrenciler performansları, kurum içi davranışları, evdeki çalışma durumları, sınav sonuçları, workshoplar ve konser performansları gibi çeşitli değişkenler ile denetlenen rolünderken aynı zamanda kurumu, müdürü ve öğretmeni denetleyen bir rolü de bulunmaktadır. Diğer taraftan öğrenci denetiminde MEB sınavlarının hem dış denetlemede hem de iç kontrolde önemli bir etken rol oynadığı görülmektedir.

“Biz kurumumuzda workshoplar yapıyoruz. O alandaki öğrencileri belirli bir gün ve saatte bir sınıfa topluyoruz. Sınıfta o alandaki tüm öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve ben de oluyorum. Öğrenciler performanslarını sergiliyorlar. Performansın üzerine konuşuyoruz. Böylece ben, öğretmeni ve öğrenciyi, ebeveyn kurumu, öğrenciyi öğretmeni, öğrenci diğer öğrencileri ve öğretmenleri, öğretmen de öğrencisini ve diğer öğretmenlerin öğrencilerini denetlemiş oluyor.” K22

“MEB'in yaptığı sınavlar aslında öğrencileri denetliyor.” K13

“En büyük denetleme bence konserdir, bizim öğrencilerimiz geçen gün on beş bin kişinin önünde konser verdi bu bence en iyi denetleme.” K20

Katılımcıların ebeveynlerin denetim sürecinin nerde olması gerektiği konusunda kafa karışıklığı yaşadıkları ve farklı uygulamalara gittikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar ebeveynlerin kesinlikle derse alınmadığını belirtirken bazıları derse alınmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bazıları da ebeveynleri zaman zaman derse aldıklarını video görüntüsü verdiklerini ya da görüşme yaptıklarını belirtmiştir.

“Biz dersleri şeffaf yapıyoruz, derste kapımız açıktır. Veliler derse girebilir.” K11

“Ebeveynler karışık bir konu. Derse alsak bir türlü almasak bir türlü. Nerdeyse hepsiyle ders sonunda görüşüyorum. Çocuk hakkında bilgi veriyoruz. Aile-

ler de bize “evde çalışmıyor” diyor. Karşılıklı nedenlerini tartışıyoruz.” K1

“Velileri arada bir derse buyur ediyorum. Zaten veliler çok durmuyor. Ya da derse giriyorum video çekiyorum, velilere gönderiyorum. Ya da sosyal medyaya atıyorum veliler oradan izliyor.” K9

“Öğrenciler her sene MEB’in sınavına giriyorlar, konserler de yapıyoruz. Bazen derslerde anne babaları derse alıyoruz. Velilere evlerine çalgı almalarını öneriyoruz. Böylece öğrenci evde çalışırken de denetleniyor.” K16

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Özel müzik kurslarında ideal dış denetim nasıl olmalıdır?” soruna ilişkin bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar; denetmenlerin statülerinde standartın sağlanmasının, denetimlerde müzik eğitimi alanından yetkililerinde olmasının, kursun sadece fiziksel yönden değil daha çok eğitim yönünden denetlenmesinin, muhtelif kursların hepsine kullanılan denetim formlarının yerine müzik kursların özelliklerine göre denetim formlarının oluşturulmasının, yapılan mevzuat değişikliklerinden açılmış ve onay almış kursların muaf tutulmasının, denetleme sürelerinin standartlaşarak kursun yoğun olduğu zamanlarda değil de sakin zamanlarında kontrole gelinmesinin, verilen sertifikaların kapsamının genişletilerek MEB’in bir üst okula geçiş sınavlarında puan olarak eklenmesinin uygun olacağını ifade etmiştir. Katılımcılar gayri resmî kurslarda ya da evde veya dijital ortamlarda verilen özel derslerin önüne geçilmesinin ya da denetim kapsamına alınmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programlarının ivedilikle güncellenerek özel müzik kurslarının amaçlarına ve hitap ettiği kesime uygun hale getirilmesini, kurslarda kullanılan yayınların denetime dâhil edilmesini, kurs müdürleri ile kanun yapıcılarının sık sık uzaktan ya da yüz yüze görüşmelere gerçekleştirerek sorunların çözüme kavuşturulmasını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca denetçilerin mevzuata hâkim ve rehberlik edici yönlerinin olmasının, kurs öğretmeninin yetkinliğini de denetlemesinin, denetçilerin içinde öğretmenlerin ruh hâlini çözümleyebilecek psikolog bulunmasını önermiştir. Son olarak Bakanlığın ve diğer bakanlıkların organize ettiği bir şenlik ya da festival ile şehirlerde ya da ülke çapındaki bir merkezde özel kursların öğrencileriyle konserler verilmesinin, bu kursların denetlemeye ilişkin sorunlarına yönelik çalıştaylar düzenlenmesinin ve uluslararası sertifika programlarına katılımın teşvik edilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir.

“Bana denetimdeki her şey anlamsız geldi. Diğer kurslara uyarı verdikleri şeyleri bana vermediler. Diğer kurslarla görüştük bu süreçte duvarlardaki afişleri kaldırtmışlar ama bana bu konuda bir uyarıda bulunmadılar. Yani kurslar ara-

sında farklı uygulamalar vardı.” K1

“Müzik kursunu denetlemeye gelen kişi müzikten anlayan bir kişi olmalı. Yani matematik kursunu denetlemeye bir müzik öğretmeni gitmemeli.” K6

“Bu kurslar arasında yayın denetimsizliği de var. Her kurs farklı bir yol izliyor.” K8

“İki yıllık bağlama programları var. İki yılda bunun sonuna bir çocuğun gelmesi imkânsız. 8 yaşındaki çocuk bunu çalamaz ya da 40 yaşındaki bir işte çalışan kişi çalamaz. Standart yazılmış ve herkese uygun değil.” K14

“Maddi durumu kötü olan öğrencilerden kurumdaki yüzde üç kadar öğrenciye burs vermek zorundayız. Ben ilimdeki Millî Eğitime Bakanlığı’na bağlı tek kursum beş öğrenciye ücretsiz ders veriyorum ama ilimdeki kaçak 50 kurs sisteme dâhil olursa 150 öğrenci burs alır.” K9

“Denetmenlere de hak veriyorum. Farklı alandaki yerlere gidiyor. Eğer her kurs için alanında yeterli kişiler olursa bu onlar için zahmetli bir iş olabilir. Alanında uzman kişiler denetimde olmadığı için kurslar arasındaki nitelik farkını da ortaya çıkaramıyoruz.” K1

“Biz ilimizdeki Millî Eğitim’e bağlı tek kursuz. Tek kurs olduğumuz için denetmenlerin başka kursları görme imkânı yok. Yani kıyaslama yapacakları bir durum yok. Bu nedenle fiziksel koşullara baktıklarını düşünüyorum. Yani bu sayı artarsa kursları kendi içinde denetleme şansları da olacaktır.” K9

“Diğer kursların müdürlerinden ya da müzik öğretmeni ya da usta öğreticilerden oluştuğu için MEB’in yaptığı sınavlarda aslında öğrencileri denetliyor.” K13

“İki ay önce sertifika sınavımız vardı. İl millî eğitim müdür yardımcımız, ilçe millî eğitim müdür yardımcımız, şube müdürlerimiz ve 6 tane müzik öğretmeni vardı. Yani sertifika sınavında yeterli kadar kişi vardı. Bize millî eğitim teknik konuda her zaman destek verdi.” K25

“İki yılda bir denetleme geçiriyoruz. Bize önceden haber veriyorlar ve geliyorlar. Denetleme şu şekilde kapı nereye açılıyor pencere nereye açılıyor diye bakıyorlar. Bence sen müzik öğretmeni misin, sen piyanist misin, çalabiliyor musun, benim ruh halim nasıl, genç kızlar geliyor hocanın psikolojik durumu ne, bilgi birikimi var mı? diye hiçbir şeye bakılmıyor.” K3

“Kaçak kurslardan rahatsız oluyoruz ama bizim yapacağımız bir şey yok. Onlara millî eğitimden denetime gidilmiyor. Biz Millî Eğitime bağlı olmak için

hem maddi hem de manevi olarak çok zorluk çekiyoruz bir adaletsizlik var.”

K1

“Öğretim programları çok eski biz o programa uymuyoruz. 10 yıl önce çocuklara renklerle piyano öğretiyorduk, şimdiki çocukların algıları daha açık daha bilinçliler bu yüzden direk notalarla başlıyorum.” K3

“MEB kaçak kursları tespit edip sisteme dâhil edemezse o kurslar denetlenmeyecek ve böylece eğitimi niteliği belirlenemeyecektir.” K15

“Keşke devletten birileri de bizi dinlese. Bizim ülkedeki en büyük eksiklik denetim eksikliği. Eğer denetim olsaydı ilimdeki kaçak 40 kurs sistemde olurdu ve nitelikli eğitim olurdu.” K21

Tartışma

Alan yazında özel müzik kurslarının denetimine ilişkin bir çalışmaya rastlanmadığı için tartışma bölümü eğitim kurumlarındaki denetim üzerine yapılan çalışmalar ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularında denetmenlerin genellikle olumlu, güler yüzlü ve makul oldukları, katılımcıların denetmenlerden kendilerine rehberlik etmelerini bekledikleri tespit edilmiştir. Bu bulguları destekler biçimde Samancı, Taşcıoğlu ve Çetin'in (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenleri müfettişlerden teftiş esnasında güler yüzlü olmalarını, iyi iletişim kurmalarını evraktan çok performansa önem vermelerini ve kendilerine rehberlik etmelerini beklediklerini belirtmiştir. Çalışmada denetmenlerin kurstaki eğitim süreci ve çıktıları yerine kursun fiziksel yapısı ile ilgilendikleri, çoğunlukla müzik alanından olmadıkları, ders denetiminin de yapılmasının yerinde olacağı ama bu denetimi yapacak kişilerin alan uzmanı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kurumun farklı alanlardaki kurslarla aynı formlar üzerinden değerlendirildiği müzik kurslarının kendine özgü yapısının göz ardı edildiği belirtilmiştir. Bu bulguları destekler biçimde Köse (2017) yaptığı çalışmada ders denetimi yapacak müfettişlerin öğretmenlik deneyiminin olması, denetim işinde uzman olmaları ve alana hâkim olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sabancı ve Rodoplu'nun (2013) halk eğitim merkezlerinin denetimi üzerine yaptığı çalışmada bu bulgular destekler biçimde denetmenlerin birey denetiminden çok fiziki mekânların durumuna baktıkları böylece öğretmen performansının göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Beycioğlu ve Dönmez (2009) hammaddesi ve ürünü insan olan eğitim örgütlerini tamamen standart formlara dayanan bir denetim anlayışı ile denetlemenin uygun olmayacağını belirtmektedir. Karan'a (2011) göre MEB tarafından yetkili ve alana hâkim müfettişlerin yapacağı periyodik denetimler özel müzik kurslarının kaliteli işleyişinde büyük

bir rol oynayacaktır. Erakkuş, Başören ve Abimbola (2016) öğretmenlerin kendi alanında uzman olmayan denetçiler tarafından denetlenmesinin bir sorun olduğu belirtmiştir. Bu bağlamda özel müzik kurslarındaki öğretmenleri denetleyenlerin o alandan niteliklere sahip olması önemlidir. Gülveren'in (2008) yaptığı çalışmanın sonucunda denetmenlerin alana tam olarak hâkim olmadığı belirtilmiştir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin bazı çekincelere rağmen eğitim denetmenleri yerine müdür denetimine daha yakın durduğu belirtilmiştir. Yaman (2009) yaptığı çalışmada müfettişlerin rehber öğretmenleri sadece evrak üzerinden denetlemesinin sıkıntıya sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şemin, Uğurlu ve Gezer (2018) çalışmalarında denetim faaliyetlerinin evrak üzerinden gerçekleştirildiğini bunun yerine iç ve dış denetimi aktif hale getirecek uygulamalara odaklanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma bulgularına göre hem denetmenlerin statülerinde ve hem de uygulamada farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar usul ve esas yönünden olduğu gibi denetimlerin farklı zamanlarda, uzun aralıklarla gerçekleşmesi şeklinde de karşımıza çıkmıştır. Altun'a (2014) göre denetimde etkililiğin sağlanabilmesi için denetime ilişkin esas ve usullerin iyi bir şekilde belirlenmesi, neyin, nasıl ve kim tarafından denetleneceği geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmelidir. Katılımcılardan bazıları denetimlerin kısa sürede gerçekleştirildiğini bunun da öze odaklanma noktasında sorunlar oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular Akyol'un (2013) sınıf öğretmenlerinin denetim durumlarına ilişkin yaptığı çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada, yapılan denetimlerin zaman bakımından yetersiz olduğu bir iki ders süresince yapılan denetimler ile çalışmaların belirlenemeyeceğini ve var olan durumun gözlenemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar denetmenlerin daha önceden haber vererek geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Sabancı ve Rodoplu'nun (2013) halk eğitim merkezlerinde denetim üzerine yaptığı çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. İlgili çalışmada halk eğitim merkezi müdürleri denetmenlerin habersiz geldiğini belirtmiştir.

Katılımcıların velileri derse alma noktasında genellikle çekimser oldukları, denetim sürecinde aktif rol oynamasından yana olmadıklarını, ders sonunda öğrencinin durumu hakkında görüş alışverişi sağladıkları, bazen derse aldıkları ya da dersin videosunu paylaştıkları görülmüştür. Bu bulgularla benzer şekilde Topçu'nun (2010) yaptığı çalışmada özel okullardaki velilerin denetim sürecine kısmen katıldıkları belirtilmiştir. Demirkasımoğlu (2011) Türkiye, İngiltere, Fransa, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Güney Afrika Cumhuriyeti, Rusya ve İran'daki eğitim sistemlerinde denetimi incelemiş ve Japon eğitim sisteminde ebeveynlerin denetim sürecine üst düzeyde katılım sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Demirkasımoğlu'nun bul-

gularını destekler biçimde Japon keman eğitimcisi Suzuki müzik eğitimi felsefesinde ebeveyni çocuğun eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak konumlandırmıştır (Yalçın-Dittgen, 2018).

Katılımcılar öğretim programlarının eski ve zor olduğunu, hobi amaçlı yapılan bir müzik kursunun amacına ve içeriğine uygun olmadığını, öğrencilerin sertifika sınavlarında bu program üzerinden denetlendiğini bunun da öğrencilerde rahatsızlık meydana getirdiğini ayrıca kurslar arasında yayın birliğinin olmadığını ifade etmiştir. Tepeli (2018) çalışmasında benzer şekilde özel müzik kurslarında müfredatın yetersizliğinde, izlenişinde ve uygulanışında sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Hancıoğlu (2010) yaptığı çalışmada özengen müzik eğitimi veren kurumlarda ortak bir eğitim anlayışı ve öğretim programı olmadığı, ortak bir öğretim programı ve eğitim anlayışı olsa bile denetimlerin sadece yönetim tarafından zaman zaman yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. MEB tarafından yapılan sertifika sınavları ile öğrencilere belge verilmesinin dış denetime katkı sağladığı, eğitime ciddiyet ve nitelik kattığı, müdürlerin ve ebeveynlerin, öğrencileri ve öğretmenleri bu yolla iç kontrole dâhil ettikleri fakat bu sınavların öğrencilerde kaygıya neden olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguları destekler biçimde Akınönder ve Canakaya (2021) tarafından yapılan çalışmada uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının özengen piyano eğitimi alan bireylerde sınav kaygısına neden olduğu ve öğrencileri çalgıdan uzaklaştırdığı tespit edilmiştir.

Katılımcılar nitelikli öğretmen arayışında olduklarını fakat nitelikli kişilerin genelde senfoni, üniversite ya da MEB bünyesinde çalışan memurlar olduklarını bu nedenle onları çalıştıramadıklarını belirtmiştir. Bu durumda bazı kurslarda bir öğretmenin alanı olmayan derslere de girdiği çalışma bulguları arasındadır. Bu bulguları destekler biçimde Baylan (2021) kadro yetersizliği yaşayan özel müzik kurslarında az öğretmenle uzmanlığı olmayan derslerin yürütüldüğünü, bunun kabul edilemez olduğunu, yaşanan kadro yetersizliğine çözüm olarak örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinden faydalanılabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar öğretmen seçiminde eğitim durumuna çok dikkat ettiklerini ve lisans mezunu olmayan kişileri çalıştırmadıklarını ifade etmiştir. Baylan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel müzik kurslarında görev yapan öğretmenlerin lisans mezunu oldukları belirtilirken aksi yönde bulgulara ulaşan Hancıoğlu (2010) özel müzik kurslarının ticari kaygı taşımasından dolayı mesleğinde etkin olmayan lisans öğrencilerini de çalıştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar işe alırken ya da iş başındayken öğretmeni yeterliliğine dair sözlü ya da uygulamalı sınav yaptıklarını ifade etmiştir. Kendilerinin o alandan olup olmadığı sorulduğu zamanda o alandan olmasalar dahi deneyimleri olduğunu ifade etmiştir. Bir kişinin müzik gibi derin ve uzmanlık isteyen bir alanda her konuda bilgi sahibi olması imkânsıza yakın denilebilir. Farklı bir

alanda bu durumu destekler nitelikte Summak ve İş'in (2018) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin esas pedagojik alan bilgisi bağlamında yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada bazı katılımcıların öğrenci ve öğretmen denetimini sağlama noktasında sınıflarda kamera kullandıkları tespit edilmiştir. Bu konuda katılımcılar arasında farklı görüşler mevcuttur. Bazı katılımcılar kamera kaydının öğretmeni denetlemek ya da korumak için uygun olduğunu belirtirken bazı katılımcılar ise kamera koymaktaki amacın öğrenciyi korumak olduğunu ifade etmiştir. Kurumunda kamera kullanmayı reddeden katılımcılar ise kamera kullanımının etik olmadığını öğretmenin güvenini sarsacağını ve özel alana girilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Nezihoğlu ve Sabancı'nın (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin öğrencilerin çevreye ve kuruma zarar verme ve ruhsal bozukluklar gösterme durumunda kamera kayıtlarına başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Karakütük, Özbal ve Sağlam'ın (2017) yaptığı çalışma sonuçları bu bulguları destekler biçimdedir. İlgili çalışmada okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmen davranışlarını ve öğretmen performansını denetlemek için kamera kullandıklarını ve bu durumun müdürler ve öğretmenler tarafından olağan karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu halka açık konserler verdiklerini bu sayede öğrencileri ve öğretmenleri dolaylı olarak denetlediklerini belirtmiştir. Tokatlı ve Mustul'un (2021) yaptığı çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. İlgili çalışmada özel müzik kurslarında gerçekleştirilen konserler sayesinde ebeveynlerin öğrencinin gelişimini izlediklerini ve örtük olarak denetim gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Katılımcılar gayri resmî kursların, özel derslerin ya da internet üzerinden verilen derslerin denetim dışı kaldığını, bu durumun kendileri için adaletsiz bir ortam oluşturduğunu ve bu kursların sisteme dâhil edilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguları destekler biçimde Türkan (2019) yaptığı çalışmada özel dershanelerin kayıtları olduğu için denetimlerinin yapılabildiği fakat gayri resmî kursların ya da özel derslerin denetimsiz ve problemleri bir alan olduğu ve bu tür faaliyetlerin denetim içine alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada özel müzik kursu müdürlerinin görüşleri doğrultusunda dış denetçiler olan; MEB denetçileri ve diğer kurum ve kuruluşlar ile iç kontrolü sağlayan; öğretmen, öğrenci ve ebeveyni kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Kursun hizmetli ya da benzeri çalışanları kapsam dışı bırakılmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak özel müzik kurslarında denetimin ve iç kontrolün paydaşları MEB denetmenleri, diğer kurum ve kuruluşlar, kurum müdürü, öğretmen, öğrenci ve ebeveynenden oluşmaktadır. Bu kursların başlangıç aşamasında ve faaliyet gösterirken

MEB ve diğer kurumlar tarafından dış denetim geçirdiği, bu denetimlerin fiziksel mekân denetimi ile sınırlı kaldığı, eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgilenilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun temel nedeninin denetimi gerçekleştirenlerin müzik alanı yeterliliğine sahip olmayışları söylenebilir. MEB'in sertifika sınavları esnasında öğrencilerin eğitim durumlarını hızlıca gözlemleyebildiği fakat bu sınavların müfredattan ya da sınav kaygısı gibi problemlerden dolayı bazı olumsuzluklar içerdiği görülmüştür. Kurumların denetiminde ister denetmenlerin statülerinde, ister denetim sürelerinin farklılık göstermesinde, ister uygulanışında bir standartın olmadığı görülmüştür. Kurumlardaki iç kontrolün sarmal bir yapıda olduğu, denetleyen ve denetlenen rollerinin duruma göre değişiklik gösterdiği gözlem, görüşme, anket workshop konser, sertifika sınavları, kamera vb. araçlarla iç kontrolün gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. MEB'in ya da ilgili kuruluşların gayri resmî kurslarla mücadele ve bu kursların denetimin içine alınması noktasında daha fazla gayret göstermesinin gerektiği çalışma sonuçları arasındadır.

Öneriler

Çalışma bulgularına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- MEB, özel müzik kurslarını sadece fiziksel mekân bağlamında değil aynı zamanda verilen eğitimin içeriği açısından da denetleyebilir,
- Özel müzik kurslarının denetlenme sürecinde MEB, kurslar ve üniversiteler birlikte çalışarak nitelikli bir denetleme modeli geliştirebilir,
- Özel müzik kurslarının denetimi MEB tarafından oluşturulacak müzik eğitimi alanında uzman bir ekip ile yapılabilir. Bu ekip üniversitelerden ya da yetkin müzik öğretmenlerinden oluşturulabilir. Böylece farklı statülerdeki ve müzik eğitimi alanına hâkim olmayan kişiler tarafından yapılan denetimde standart sağlanabilir,
- Özel müzik kurslarının işlevsiz şekilde duran öğretim programları üniversitelerin ilgili bölümlerindeki öğretim üyeleri ve paydaş görüşleri alınarak güncellenebilir,
- Kurum müdürleri öğretmenini kişisel ve mesleki gelişimleri noktasında destekleyebilir,
- Kurum müdürleri yönetim ve kurum hakkında iç kontrolü sağlamak adına öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanlardan çeşitli yollarla görüşler alabilir,
- MEB denetçilerindeki denetleme formunun içeriği müzik kurslarına uygun hale getirilebilir,

- Şehir ya da ülke çapında şenlikler veya festivaller düzenlenerek kursların bir yerde toplanması ve öğrencilerin sahne alması şeklinde kursların iç ve dış denetimine katkı sunabilir,
- Ülke çapında belirli zamanlarda, kurum müdürlerinin ve MEB yetkililerinin uzaktan ya da yüz yüze ortamlarda bir araya gelmesi ve sorunların konuşulması sağlanabilir,
- MEB yetkilileri, kurs yetkilileri ve üniversiteler ile çalıştaylar düzenlenebilir, bu çalıştaylarda öğretim programları güncellenerek denetlenebilir hale getirilebilir,
- Yetkili kurumlar, gayri resmî kursları belirleyerek sisteme ve denetime dâhil edebilir,
- Bu çalışma özel müzik kurslarındaki müdür görüşleri ile sınırlıdır. Öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve denetçi görüşlerinin de alındığı başka çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aygün, B. (2016, 20 Ocak). Özel öğretim kurumlarında kurum ve ders denetimi. <https://bilalaygun.blogspot.com/2016/01/ozel-ogretim-kurumlarında-kurum-ve-ders.html>
- Akınönder, O., ve Uçal Canakay, E. (2021). Uluslararası sertifikalı Londra Müzik Koleji (London College of Music-LCM) müzik eğitim programının özengen piyano eğitimindeki yeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 764-779. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1030900>
- Aksoy, Y., Güçlü, O., ve Nayir, A. E. (2020). Özel müzik kurslarının pandemi sürecindeki uzaktan eğitim durumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (1), 947-967. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.827709>
- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 31-54. <https://doi.org/10.17755/esosder.88173>
- Akyol, C. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akyol, B., Evren, U., Çavuş, B., ve Dumlu, N. N. (2016). Üniversitelerde ders denetimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 189-212.

- Altun, B. (2014). Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı? [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslanargun, E., ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 98-121.
- Ata, M. K. (2006). Özel öğretim kurumlarının *kuruluşu işleyişi ve denetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateşoğlu, Y., ve Akbaşı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1-18.
- Atmaca, U., ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8 (4), 1214-1248. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m>
- Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Bayırlı, A.U., ve Yıldız, G. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı müzik kurs merkezlerinde çalışan piyano eğitimcilerinin motivasyon durumlarının incelenmesi*. Erte Congress, 853-871.
- Baylan, B. (2021). İstanbul'da MEB'e bağlı özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Birel, F. K., ve Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (3), 169-177.
- Bostancı, B. A., Şanlı, M. B., ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (22), 238-254.
- Bozak, A., Seraslan D., ve Çakır E. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan akademik çalışmalara ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 16 (2), 453-468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304710>

- Ceylan, Ö., ve Yıldız, H. (2021). Özel çeşitli kurslar denetim rehberinin yasal belgeler ve alan yazın açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 53-67. <https://doi.org/10.19160/ijer.831880>
- Christensen, B. L., Johnson Burke, R., ve Turner, A. L. (2015). *Research methods design and analysis (Araştırma yöntemleri desen ve analiz)*. (Aypay, A. Çev. Edt.). Anı Yayıncılık.
- Çay, E., Yıkılmış, A. ve Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 629-648. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.9m>
- Demirkasımoglu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (23), 23-48. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.262>
- Demirtaş, Z., Karabatak, S., ve Küçük, Ö. (2016). Öğretmen görüşlerine göre denetmenlerin etik davranışları ve ders denetimi yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12, 29-49.
- Deniz, Ü., ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 67-80.
- Erakkuş, Ö., Başören, M. T., ve Abimbola, O. (2016). Özel öğretim kurumları yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 104-115.
- Ergen, H., ve Eşiyok, İ. (2016). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 2-19.
- Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji*. Saban A. ve Ersoy A. (Edt.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s 51-110). Anı Yayıncılık.
- Gülveren, H. (2008). Öğretmenlerin müfettişlerle yaşadıkları temel sorunlar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 213-226.
- Hancıoğlu, G. (2010). Ankara'daki özengen (amatör) müzik eğitimi veren kurumların eğitim anlayışları ve yönetim biçimleri üzerine genel bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İçişleri Bakanlığı (2022, 7 Temmuz). *Türkiye'nin nüfus haritası*. <https://www.icisleri>.

gov.tr/turkiyenin-nufus-haritasi

- Karakütük K., Özbal E. Ö., ve Sağlam, A. (2017). *Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (3), 1214-1232. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.343161>
- Karan, M. (2011). Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, A. (2017). Türk eğitim sisteminde ders denetimi sorunsalı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 298-367.
- MEB (2020, 13 Ocak). *MEB çeşitli kurslar ve özel öğretim kursları denetim formu*. <https://tekirdag.meb.gov.tr/www/ozel-ogretim-kurumlari-denetim-formlari/icerik/2046>
- MEB (2021). Çeşitli kurslar rehberlik ve denetim rehberi. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/27140323_CEYYTLY_KURSLAR_REHBERL-YK_VE_DENETYM_REHBERY.pdf
- MEB (2022). Özel muhtelif kurslar listesi. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/06160310_02122021_Ozel_Muhtelif_Kurs.xlsx
- MEB (2007). *5580 sayılı özel öğretim kurumları kanunu*, 14.02.2007 tarih ve 26434 sayılı Resmî Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf>
- Nezihoğlu, G. Ö., ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 41-53.
- Rahmah, S. (2018). *Pengawas sekolah penentu kualitas pendidikan*. Jurnal Tarbiyah, 25 (2). <https://doi.org/10.30829/tar.v25i2.378>
- Sabancı, D. D., ve Rodoplu, D. E. (2013). *Halk eğitim merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar*. E-International Journal of Educational Research, 4, 61-77.
- Samancı, O. Taşçıoğlu, N., ve Çetin, İ. (2010, 23-25 Haziran). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin müfettişlerden beklentileri [Sözlü Bildiri]. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kütahya.
- Summak, M. S., ve İş, E. (2018). Okul müdürlerinin öğretimsel denetim yeterliklerine ilişkin, içsel bir örnek olay çalışması. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, 25-45.

- Şemin, F. K., Uğurlu, C. T., ve Gezer, Ç. (2018). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulların denetim ihtiyacına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*, 120-129.
- Tepeli, H. (2018). *Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tokatlı, B., ve Mustul, Ö. (2021). Özengen müzik eğitimi kurumlarında keman derslerini yürüten öğretmenlerin karşılaştığı problemler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (43), 6595-6634. <https://doi.org/10.26466/opus.910883>
- Tonbul, Y., ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16 (1), 299-311. <https://doi.org/10.17051/io.2017.24494>
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (2), 31-39.
- Türkan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders eğilimleri ve paydaşların özel derse yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi*. Arkadaş Yayıncılık.
- Yalçın Dittgen, J. (2018). *Suzuki yönteminde ailenin yeri ve önemi*. Sahne ve Müzik, 6, 13-20.
- Yaman, K. (2009). *Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor*. International Online Journal of Educational Sciences, 1 (1), 106-123.
- Yönetmelik, (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliği*, 20.03.2012 tarih ve 28239 sayılı Resmî Gazete https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/21165820_Ozel_OYretim_KurumlarY_YonetmeliYi_19.02.2022.pdf
- Wanzare, Z., and Da Costa, J. L. (2000). *Supervision and staff development: Overview of the literature*. National Association of Secondary School Principals (6ASSP) Bulletin, 84 (618), 47-54.

Estonya'da Eğitim Teftiş Sistemi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurullah Sakin GÜZEL¹

¹ Bakanlık Müfettişi MEB, TKB, sakinguzel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5310-5418.

Gönderilme Tarihi: 11.06.2022 Kabul Tarihi: 10.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1129250

Öz

Türk Eğitim Sisteminin en önemli alt sistemlerinden biri olan Teftiş Sisteminin yapısı uzun yıllar boyunca akademik çevrelerce tartışılmış, günümüzde de tartışılmaya devam etmektedir. Bu tür tartışmalarda karşılaştırma önemli bir ölçüttür. Eğitim sistemlerinde yapılacak eylem planları üzerinde bu karşılaştırmalardan faydalanılabildiğinden dolayı diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı Estonya Eğitim sistemine ait Teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu PISA gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında başarılı bir ülke olan Estonya şeklinde belirlenmiştir. Buna göre Estonya'da öz değerlendirme, tematik denetim, risk tabanlı denetim gibi daha çağcıl yaklaşımlarla denetim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, eğitim mevzuatının fırsat eşitliği temelinde düzenlenmesinden dolayı bunun da denetimlere yansıdığı, ayrıca eğitim kurumlarının denetimlerinde ayrıntılı ve doğruluk payı yüksek bir veri izleme sisteminin kullanıldığı anlaşılmıştır. Çalışmanın sonunda, Estonya ile ilgili bulgular Türkiye ile karşılaştırılmış ve Türkiye'deki teftiş sistemine katkıda bulunmak için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Estonya, eğitim sistemi, eğitim teftiş sistemi, eğitim denetimi, müfettiş.

Education Inspection System in Estonia

Abstract

The structure of the Inspection System, which is one of the most important sub-systems of the Turkish Education System, has been discussed by academic circles for many years and continues to be discussed today. Comparison is an important criterion in such discussions. Since these comparisons can be used on the action plans to be made in education systems, it is of great importance to examine the education systems of other countries. The aim of this study is to examine the structure and functioning of the Inspection subsystem of the Estonian Education system. The research was organized in the form of document analysis, one of the qualitative research methods. The study group of the research was determined as Estonia, which is the country that has achieved success in international student assessment exams such as PISA. Accordingly, it has been understood that inspection activities are carried out with more modern approaches such as self-assessment, thematic inspection, risk-based inspection in Estonia, due to the fact that the education legislation is regulated on the basis of equal opportunity, this is paid attention to in the inspections, and a detailed and highly accurate data monitoring system is used in the inspection of educational institutions. Finally, findings related to Estonia were compared with Turkey and some suggestions have been made to contribute to the inspection system in Türkiye.

Keywords: Estonia, education system, education inspection system, education supervision, inspector.

Giriş

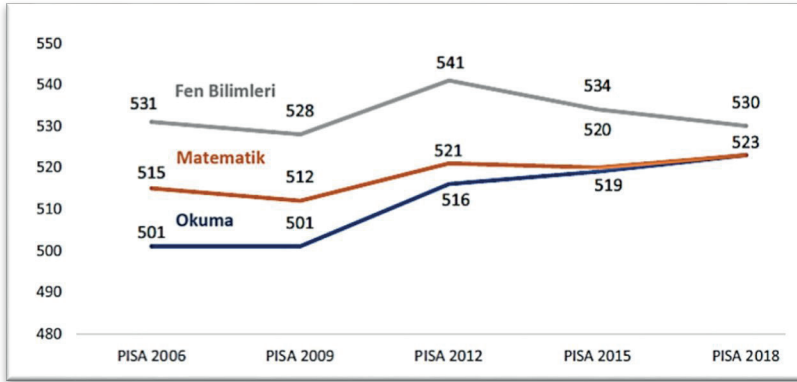
Estonya, Kuzey Avrupa’da yer alan ve Avrupa’nın en küçük nüfuslu Baltık ülkesidir. Uluslararası olarak karşılaştırıldığında, Estonya okulları yüksek düzeyde hakaniyete sahiptir. Estonya’da 15 yaşındaki öğrencilerin gittikleri okula göre ortalama performansları, OECD’deki ortalama duruma göre çok daha az farklılık göstermektedir. Aynı zamanda Estonya, karar verme açısından en ademi merkeziyetçi okul sistemlerinden birine sahiptir. Uluslararası bir araştırmaya göre, 2010-11’de, OECD’deki ortalama %41’lik orana kıyasla, Estonya’da kararların %76’sı okul düzeyinde alınmıştır. Estonya, öğretim personelinin tahsisi konusunda yüksek düzeyde özerkliğe sahip okullarla uluslararası düzeyde ön plana çıkmıştır (OECD, 2016).

Bu kadar küçük ve sıradan bir Avrupa ülkesini eğitim alanında söz sahibi kılan etmen ise PISA değerlendirmelerinde elde ettiği başarıdır (Çetin ve Kotan, 2020). Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası

sı Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) göre Estonya eğitim sistemi, farklı sosyo-ekonomik geçmişlerden gelen öğrencilerin yüksek sonuçlar elde ettiği yüksek performanslı bir sistem olarak öne çıkmaktadır. Sonuçları açıklanmış olan en son sınav olan PISA 2018'de Estonyalı öğrenciler OECD ülkeleri arasında okuma ve bilimde birinci, matematikte üçüncü sırada yer aldı. Yapıları gereği sürekli özeleştiriyen Estonya toplumu, PISA sınavı olmasaydı dünyadaki en iyi performans gösteren eğitim sistemlerinden birine sahip olduklarını asla kabul etmezlerdi. Estonya, PISA gibi uluslararası büyük ölçekli değerlendirmelere katılmaya başladığında, Sovyetler Birliği'nden kopup eğitim sisteminin tamamen yeniden inşasının üzerinden on yıldan biraz fazla zaman geçmişti. Estonya'nın katıldığı ilk uluslararası değerlendirme, 2003 yılında Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sınavı idi. Estonya uluslararası sıralamada yedinci olduğunda birçok kişi bunun güzel bir tesadüf olduğunu düşünmüştü. Estonya, daha sonra TIMSS yerine 2006'da PISA'ya katıldı. O zamandan beri, ardışık olarak tüm PISA sınavlarına katılarak yüksek puanlar almaya devam etmiş ve bazı değerlendirme alanlarında da puanlarını artırmıştır (Tire, 2021). Estonyanın katıldığı PISA sınavlarından üç alanda da aldığı puanlara göre oluşturulmuş PISA sonuç trendleri Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1

Estonya PISA Sınav Trendleri



Estonya eğitiminin bu başarısına katkıda bulunan birçok yön vardır. Bir ülkenin eğitim sisteminin başarılı olması, o eğitim sistemini oluşturan alt sistemlerin başarılı olmasından geçer. Estonya'nın PISA başarısının nelere bağlı olduğuna dair yapılan bir araştırma sonuçlarına göre merkezi olmayan bir eğitim sistemi, kuvvetli bir okul öncesi eğitimi, öğretmen yeterlilikleri, kapsayıcı bir eğitim politikası, işlevsel bir müfredatla eğitim-öğretimin yürütülmesi gibi etkenlerin yanı sıra öğretim kurumla-

rının teftişinin dış denetim ile sağlanması da başarıda etken bir durum olarak tespit edilmiştir (İleri, Ahışa ve Karamustafaoğlu, 2017)

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de etkililiğin sağlanması ancak planlanan ve ulaşılan durum arasındaki farkın saptanması, bunun sonucunda da eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olagelmıştır (Demirkasımoğlu, 2011). Bundan dolayı teftiş ve denetim sistemlerinin eğitim sistemleri içerisindeki en önemli dinamiklerden biri olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında önemli başarılar gösteren Estonya’nın Eğitim teftiş sisteminin incelenmesi, elde edilen bulguların Türk millî eğitim teftiş sistemi ile karşılaştırılması ve bunun sonucunda ülkemiz eğitim teftiş sistemi adına bazı önerilerde bulunması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmada Estonya’nın Eğitim teftiş sisteminin incelenmesinin bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu amaçlara dayalı olarak çalışmanın problem cümlesi, “Estonya’da Eğitim Teftiş Sistemi ne şekildedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda ele alınan alt problemler ise şunlardır:

1. Estonya’da eğitim teftiş sisteminde hangi politikalar uygulanmaktadır?
2. Estonya’da eğitim teftiş süreci hangi konuları kapsamaktadır?
3. Estonya’da eğitim teftiş sisteminde müfettişler nasıl seçilip yetiştirilmektedir?
4. Estonya eğitim teftiş sistemi ile Türk eğitim teftiş sisteminin karşılaştırmalı durumu nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analize ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel yaklaşımlı, tarama modeli ve genel tarama modellerinden tekil tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi nitel olmayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Best, 1970; Karasar, 2010; Van Dalen, 1966). Karasar (2010), tarama araştırmalarını genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları olarak 2'ye ayırmıştır. Genel tarama modelini ise tekil tarama modelleri ve ilişkisel tarama modelleri olarak 2'ye ayırmıştır. Genel tarama modellerinden tekil tarama araştırmalarının özellikleri, araştırmanın bir defada yapıp bitirilmesidir.

Çalışmanın diğer bir özelliği betimsel olmasıdır. Eğitim alanında kullanılan en yaygın tür olan betimsel araştırmalar; olayların, olguların, durumların, nesnelerin, bireylerin, grupların, fiziki ortamların, çeşitli değişkenlerin ne, ne zaman, nerede olduklarının, özelliklerinin ayrıntılı, tam, dikkatli bir şekilde incelenmesine dayalıdır (Bhattacharjee, 2012; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel; 2014; Cinoğlu, 2009).

Bu açıardan ele alındığında yapılan çalışma yukarıda da belirtildiği gibi nitel bir araştırmadır ve çalışmada “Estonya’da Eğitim Teftiş Sistemi” kendi koşulları içerisinde incelenmiştir.

Veri kaynakları

Araştırılan dokümanların “Estonya’da Eğitim Teftiş Sistemi” konusunu temsil etme düzeylerinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü dokümanların araştırılan konuyu temsil etme düzeyi oldukça önemli bir konudur (May, 2010; Scott, 1990). Bu nedenle yayımlar, raporlar, makaleler vb. incelenirken seçici ve dikkatli davranılmış ve geçerlikleri bilinmeyen dokümanlar çalışma kapsamına alınmamıştır. Bu bağlamda özellikle Daimî Uluslararası Teftiş Kurulları Birliğine (SICI) ait dokümanlar, OECD raporları, Estonya Eğitim ve Araştırma bakanlığının resmî web sayfasında bulunan denetim kılavuzu ve diğer ilgili makalelerden faydalanılmıştır.

SICI (The Standing International Conference of Inspectorates-Daimî Uluslararası Teftiş Kurulları Birliği), üye ülkeler içerisinde denetim süreçlerini iyileştirerek eğitimin iyileştirilmesini desteklemek amacı ile 1995 yılında kurulmuş olan ve şu anda 37 üye ülke müfettişliği bulunan Avrupa’daki ulusal ve bölgesel eğitim müfettişleri birliğidir. SICI; müfettişlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesini desteklemek, teftiş kurulları arasında ortaklık ve iş birliğini teşvik etmek ve desteklemek, ayrıca eğitimde değerlendirme ve kalite iyileştirme hedefleri ile ilgili uluslararası tartışmalara aktif olarak katılmak amacı ile yıllık bir genel kurul ve konferans, her yıl 3 veya 4 denetim çalışmayı, çeşitli değerlendirme projeleri ve diğer bazı ortak girişimler gerçekleştirilmektedir. (SICI, 2022). Bu çalışmada da SICI tarafından Estonya ile ilgili düzenlenmiş olan farklı bilgi ve içeriklere sahip raporlardan faydalanılmıştır.

Veri toplama süreci

Yapılan çalışmadaki verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler toplanırken; belgelere ulaşma, belgelerin orijinalliğini kontrol etme, belgeleri anlama ve yorumlama ile verileri kullanma aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2013) takip edilmiş; veriler buna göre incelenmiş, yorumlanmış ve çalışmada sunulmuştur. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik, Yıldırım ve Şimşek (2013)’in Erlandson, Haris, Skipper ve Allen (1993)’dan aktardığı nitel araştırmanın doğasına uygun olan “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik” stratejilerine başvurulmuş, inandırıcılığı sağlamak için dokümanlar ile uzun süreli bir etkileşim içinde kalınarak veri kaynakları üzerinde öznel algılardan kaynaklanabilecek etki anlaşılacak en aza indirilmeye çalışılmış ve araştırma deseninden toplanan verilere, bu verilerin analizine ve sonuçların yazımına kadar olan tüm süreçlerde uzman görüşlerine başvurulmuş, uzman eleştiri ve önerileri doğrultusunda düzenleme ve uygulamaya gidilmiştir. Aktarılabirliği sağlamak için ise ham verilere göre kavramlar düzenlenerek yorum katmadan, verinin doğasına sadık kalınarak ve doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmış, veri kaynakları, nitel araştırmanın doğasında var olan genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimini yansıtacak biçimde seçilmiştir. Araştırmada “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” stratejilerine başvurulmuş, iç güvenilirliği sağlamak adına tutarlılık incelemesi yapmak için araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılarak, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tutarlı davranılmış, dış güvenilirliği sağlamak adına teyit incelemesi yapmak için araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin, belge, doküman ve uygulamalar yönünden teyit edilip edilmediğine ilişkin değerlendirme yapması için dışarıdan bir uzman bilgisine başvurulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına uygun olarak a) Estonya’da Eğitim Teftiş Politikaları, b) Estonya’da resmî denetimin kapsadığı konular ve c) Müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi şeklinde üç ana başlıkta ele alınan bulgular ayrı ayrı irdelenmiştir. Ayrıca dördüncü bulgu olarak Türkiye ile Estonya eğitim teftiş sistemleri diğer bulgular ışığında karşılaştırılmıştır.

Birinci Bulgu: Estonya’da Eğitim Teftiş Politikaları

Eğitim Teftiş Politikaları Süreci: Estonya’da 19. yüzyıla kadar, köylü okullarının denetlenmesi, Kilise Konseyi ile birlikte papazlar tarafından yürütülmüştür. 1880’lerde Ruslaştırmanın başlangıcına kadar, çarlık hükümeti altındaki okulların denetimi nispeten küçük bir ölçekte yürütüldü. 1873’te tüm okulların teftişi papaz

yardımcılarının, devlet okulu müdürlerinin ve müfettişlerinin sorumluluğu haline geldi. 1918-1940 arasında okullar, okul danışmanları tarafından denetleniyor ve danışmanlık yapılıyordu. Daha sonra bu görevlerin yerine getirilmesinden kırsal kesimde ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan müfettişler ve başmüfettişler sorumluydu. Okul danışmanları ve müfettişler, faaliyetlerinde nispeten bağımsızdı. Okullarda psikolojik danışmanlar, okulun ekonomik durumunu, çalışma materyallerini ve kullarımlarını, okulun dokümantasyonunu ve okul tarihçesini, okul kütüphanesini, çocuk sağlığının bölge doktoru tarafından muayene edilmesini, okul yükümlülüğünün yerine getirilip getirilmediğini denetliyorlardı. Bazı dersleri ziyaret ederek öğretmenin kendi bilgilerini, öğretme becerilerini, çocukların bilgilerini ve davranışlarını gözlemlediler. (SICI, 2016)

1988-1996 döneminde, eğitim sisteminin yönetimi birkaç kez yeniden düzenlendi. 1993 yılında Kültür ve Eğitim Bakanlığı kurulmuş ve bir devlet kurumu olarak Devlet Talim ve Terbiye Kurulu'nun görev alanı, eğitim kurumlarının resmî denetimini yapmak ve eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin ve Millî Eğitim standartlarının yerine getirilip getirilmediğini denetlemek olmuştur. 1993 yılında, temel okulların, liselerin ve mesleki eğitim kurumlarının resmî teftişini yapma prosedürü oluşturulmuştur. Resmî denetiminin ana yöntemleri şunları içeriyordu: eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesi ve analizi, öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak değerlendirilmesi, okul yönetimi, öğretmenler, okul yönetim kurulu üyeleri ve öğrencilerle tartışmalar, öğrencilerin çalışma kitaplarının analizi, okulların belgeleri, iş planları, çalışanların iş tanımları, iş sözleşmeleri ve diğer materyaller. Resmî denetimi yapan müfettiş, ilçe yönetimi, belediye ve eğitim kurumundan gerekli tüm bilgileri almak; müdüre bilgi verdikten sonra derslere ve eğitim etkinliklerine katılmak; müdürler, öğretmenler, okul yönetim kurulu, öğretmenler konseyi ve veli toplantılarına katılmak; ilçe yönetimlerine, belediyelere ve okul müdürlerine ve okul sahiplerine eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ve eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmak; eğitim kurumu müdürlerinin hukuka aykırı emir ve işlemlerini bakanlığa, ilçe yönetimine ve belediyeye bildirerek durdurmak hakkına sahipti. (SICI, 2016)

Estonya'da resmî eğitim denetimi: Daimî Uluslararası Teftiş Kurulları Birliğine göre (SICI, 2016) Estonya'da örgün eğitim için teftişin organizasyonu ve yürütülmesi, okul öncesi çocuk bakım kurumları yasası, temel okullar ve liseler yasası, mesleki eğitim kurumları yasası, özel okullar yasası, üniversiteler yasası ve meslek yüksekokulları yasası ile düzenlenir. Belediyelere ait eğitim kurumlarının faaliyetlerinin meşruiyetini ve amaca uygunluğunu sağlamak için Yerel Yönetimler Teşkilâtı Kanunu'na göre denetim yapılır. Denetimin temel amacı, kaliteli eğitimin alınmasına katkıda bulunmak, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkinliğini ve yasallığını sağla-

maktır. Denetim özel okullarda, belediye ve devlet okullarında yapılır. Tüm anaokulları, ilköğretim okulları, genel ortaöğretim okulları, mesleki eğitim okulları, yükseköğretim kurumları, okul sonrası faaliyetleri sağlayan okullar denetime tabidir. Daimi Uluslararası Teftiş Kurulları Birliğinin (SICI, 2018) internet sitesinde bulunan “Estonya Ülke Profili” raporuna göre Bakanlığın teftiş işlerini yürüten Dış Değerlendirme Departmanının görev ve amacı; “Bakanlığın dış değerlendirme departmanı, eğitim ve gençlik çalışmaları için bir dış değerlendirme sistemi geliştirir; kaliteyi sağlamaya yardımcı olan faaliyetleri planlar ve koordine eder; dış değerlendirme alanında mevzuatın detaylandırılmasını organize eder; (kendi faaliyet alanında) eğitim ve gençlik çalışmaları alanındaki uzmanlara danışmanlık yapar; eğitim kurumları üzerinde denetim yapan yetkililere tavsiyelerde bulunur ve onların işbirliğini koordine eder. Ayrıca dış değerlendirme alanında uluslararası kuruluşlarla işbirliğini koordine eder.” şeklinde belirtilmiştir. Bakanlık, örneğin bir eğitim kurumunun bir eğitim lisansı için başvurması veya sorunlar (şikayetler) oluşması gibi münferit durumlarda denetim (soruşturma) yapar.

2006 yılında eğitim kurumlarının iç değerlendirmesi zorunlu hale getirilmiş ve eğitim kurumlarına iç değerlendirme konusunda danışmanlık hizmeti verilmiştir. 2006 yılından itibaren bakanlık her eğitim kurumunda danışmanlık hizmetleri düzenlemiştir. 2009’dan sonra danışmanlık hizmetleri isteğe bağlı iken, 2013 yılından bu yana ise sadece okul öncesi çocuk bakım kurumlarına danışmanlık hizmeti verilmektedir. Bu nedenle teftiş organizasyonu değiştirilmiş ve teftiş hacmi azaltılmıştır. Teftiş belirli bir tematik alanda gerçeğleştirilmektedir (ör. öğretmenlerin nitelikleri, öğrencilere destek sağlanması, öğrencilerin güvenliği).

Eğitim ve Araştırma Bakanlığı teftişi düzenler, ilçe hükümetleri teftişi sadece Eğitim ve Araştırma Bakanı’nın emriyle yürütürlerdi. Estonya’da 1 Eylül 2017 tarihinden itibaren denetim organizasyonu değişmiştir. Denetim önceden ilçe hükümet yetkilileri tarafından da yürütülürken bu son düzenleme ile yalnızca Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütülmektedir.

Denetimin gerçeğleştirilmesinden önce, denetimin amacı ve kapsamının tanımlandığı, ekibin oluşturulduğu, verilerin toplandığı, mevcut verilerin analiz edildiği, takvimin oluşturulduğu, bakanın onayının veya kaymakamın talimatının hazırlandığı, gerekli eğitimlerin verildiği ve yapılacak denetim hakkında kurumlara bilgi verildiği bir planlama aşaması bulunur. Teftişin yürütülmesi, tüm görüş, tavsiye ve değerlendirmelerin belgelere dayanması gerektiğinden, değerlendirme yapmak için gerekli kanıtların toplanmasına dayanır. Toplanan belgelerin kopyaları yerinde yapılır ve eğitim kurumu müdürü veya memuru tarafından imzalanır.

Denetimin uygulanması sırasında şu tür verilerden faydalanılır:

- 1) Estonya Eğitim Bilgi Sistemindeki verilerin analizi ve doğrulanması dahil olmak üzere istatistiksel ve finansal raporların, çalışma sonuçlarının ve toplanan diğer bilgilerin analizi;
- 2) Eğitim kurumunun belgelerinin gözden geçirilmesi ve içeriğinin analizi;
- 3) Çalışanlar, mütevellî heyeti üyeleri (konsey), veliler, öğrenciler (çocuklar), özel eğitim-öğretim kurumu olması durumunda eğitim kurumu sahibi ile görüşmeler, eğitim kurumunun bulunduğu yerin yerel yönetim temsilcisi ile görüşmeler;
- 4) Eğitim ve öğretim faaliyetleri de dahil olmak üzere eğitim kurumunun öğrenme ve büyüme ortamının gözden geçirilmesi ve analizi.

Her okul ulusal öğretim programlarına dayalı kendi programını geliştirir. Estonya'da okullar kendi bünyelerinde özellikle OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında çok fazla yetkiye sahip olmakla birlikte okul değerlendirmeleri bakanlık ve bakanlık adına yerel yönetimler tarafından, öğretmen değerlendirmeleri ise öncelikle okul müdürü tarafından yapılmaktadır. Öğretmenler, her kurumun düzenlemelerine göre içerden değerlendirilir ya da bazen eğer şikâyet olduğunda ya da öğrencilerin öğrenme çıktıları düşük ise resmî denetim süreci ile dışarıdan da değerlendirilir. Öğretmen değerlendirmenin öncelikli amacı; mesleki anlamda gelişim sağlamak ve öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını belirlemektir. Öğrenci başarısı ise kamu sınavları aracılığıyla yapılır. Ayrıca PISA sınavları gibi uluslararası sınavlar da öğrenci değerlendirme sistemi içerisinde yer alır. Estonya'da özel olarak okul müdürleri için bir denetim mekanizması yoktur (OECD, 2016; Eurydice, 2015). Estonya'da okul denetimlerinde uygulanan denetim politikaları Şekil 2'de gösterilmiştir:

Şekil 2

Estonya'da Eğitim Teftiş Politikaları



Riske dayalı denetim: Estonya’da tüm okulların tam olarak denetimi uygulamasından vaz geçilerek “risk tabanlı denetim” uygulamasına geçilmiştir. Estonya’nın teftiş kurulu, bu politika tercihi konusunda çok kararlıdır. Birkaç yıllık döngüsel tam okul teftişinden sonra, teftiş gören okulların daha iyi olduklarının kanıtlanamamasından dolayı tam teftişler kaldırılmıştır. Bunun yerine tematik denetimler dışında sadece yüksek riskli durumlarda (küçük bir ulusal teftiş kurulu tarafından yürütülen) genel bir teftiş yapılmaktadır (Van Bruggen, 2010).

Estonya, değerlendirme puanları ve ülke çapında bir memnuniyet anketine verilen öğrenci yanıtları gibi nicel göstergelere dayalı olarak düşük performanslı olarak tanımlanan küçük bir okul grubuna teftişleri odaklayacak olan risk temelli bir teftiş sistemine geçiş sürecindedir (NCEE, 2020). Estonya’nın tüm okulların periyodik olarak değerlendirildiği döngüsel denetim şekli 2011’de terk edilmiş ve kabul edilebilir kalite göstergeleri alanının dışında kalan aykırı okul durumlarını hedeflemek için çeşitli muhakeme kriterlerini kullanan riske dayalı teftişler ile değiştirilmiştir (SICI, 2016). Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, risk tabanlı teftiş hakkında daha çok bilgi edinmek ve Hollanda’da başlayan bu risk tabanlı denetim ile ilgili bu ülkenin deneyim ve teknik bilgilerinden faydalanmak için Hollanda ülkesine ziyaretler düzenlemiştir (SICI, 2019).

Müfettişler düzenli olarak riske dayalı değerlendirmeler yapmazlar, ancak Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, bir eğitim kurumunun faaliyetleri hakkındaki verileri Estonya Eğitim Bilgi Sistemi (EEIS) aracılığıyla izleyebilir ve gerektiğinde teftişin uygulanmasını planlayabilir. Dış değerlendirmedeki gelişmeler, bir eğitim kurumunun ancak sonuçların istenilen eğitim standartlarının altında olması durumunda denetleneceği anlamına gelen riske dayalı değerlendirmeye geçişi öngörmektedir. Örneğin öğrencilerin değerlendirme sonuçları düşük olduğunda, okuldan ayrılan veya sınıf tekrarı yapan öğrenci sayısı yüksek olduğunda veya eğitim kurumu hakkında şikayetler olduğunda Bakanlık risk tabanlı denetim yapılmasını planlayabilir (SICI, 2016).

Tematik denetim: Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, her öğretim yılı için denetim önceliklerini belirler ve buna göre kaymakamlar tematik denetimler yapar. Tematik denetimler, bakanlığın öncelikli olarak belirlediği alanlarda denetim yapılması yöntemidir. Tematik denetim, ilçe kaymakamlığı tarafından yürütülür ve bakanlık tarafından belirlenen denetim öncelikleri temelinde yürütülür. Örneğin: Okul öncesi eğitimde; çocuk gelişiminin desteklenmesi (özel ihtiyaçları olan çocuklar için okul ve eğitimin düzenlenmesi; öğretmenlerin iş organizasyonu, çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam) ve Estonya Eğitim Bilgi Sistemindeki verilerin doğruluğunun sağlanması. Temel Eğitim ve Lise Düzeyinde: öğrenci gelişiminin desteklenmesi (özel ihtiyaçları olan çocuklar için okul ve eğitimin düzenlenmesi; güvenlik güvencesi) ve Estonya Eğitim Bilgi Sistemindeki verilerin doğruluğunun sağlanması.

Bakanlık 2016-2017 eğitim-öğretim yılında örgün eğitimde öncelik olarak, “eğitim ve öğretim faaliyetlerini uygularken okul öncesi çocukların ve öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate almak” alanını belirlemiştir. Amaç, öğrencilerin ders çalışıp yetişmeleri için yaşa uygun, güvenli, olumlu etkileyen ve geliştiren bir ortamın nasıl oluşturulduğunu değerlendirmektir. Eğitim ve Araştırma Bakanı tarafından her akademik yıl için Tematik denetimlerin öncelikleri ve eğitim kurumlarının örnekleme oluşturulmaktadır. Örnekleme, eğitim kurumlarının yaklaşık %10’unu içerir. Denetim 8 iş günü kadar sürer. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, tematik denetim tasarımlarından ve sonuçlarının analizinden sorumludur. Her akademik yıl boyunca eğitim kurumlarının yaklaşık %10’unda tematik bir denetim yapılır. Teftiş yapan ekip genellikle 1-2 görevliden oluşur. Bir teftiş görevlisi, tematik denetimin konusuna göre ayrıca uzmanlardan da oluşabilmektedir. Tematik Denetimde alınan bilgiler, eğitim kurumlarında en iyi uygulamaların yaygınlaştırılması, eğitim kurumlarının müdürleri ve öğretmenlerinin eğitimi, mevzuatta gerekli değişikliklerin yapılması ve eğitim politikası ile ilgili kararlar alınması amacı ile kullanılır (SICI, 2016). Bakanlık, 2017 yılından sonra ilçe yönetimlerinin denetim yetkilerini kaldırdığından dolayı tematik denetimlere ara vermiştir (SICI, 2018).

Okulların iç değerlendirmeleri: 2006 yılında, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, iç değerlendirmeleri yürütmek için okul-öncesi kurumlara, genel eğitim okullarına ve mesleki okullara getirilen zorunluluğu tanıttı. Eğitim kurumları, en az üç yıl süren bir gelişim planı dönemi boyunca bir kez iç değerlendirme raporu hazırlamak zorundadır. Rapor, okulların güçlü ve zayıf yönlerini listelemelidir. Herhangi bir zorunlu rapor formatı ya da değerlendirme kriterleri getirilmemesine rağmen, Estonya Eğitim Bilgi Sistemi’ndeki (Bundan sonra EEIS olarak anılacaktır.) mevcut performans göstergelerinin kullanılması önerilse de zorunlu değildir ve liderlik ve yönetim; personel yönetimi, dış paydaşlar ile iş birliği, kaynak yönetimi, eğitim/okul süreci, devlet sınavlarındaki öğrenci sonuçları, mezuniyet, sınıf tekrarı ve devamsızlık oranları, personel ve paydaşlar ve eğitim kurumunun istatistikleri gibi verileri içermektedir. Okullar, okul gelişim planı içinde yer alan eğitim ve öğretim hedefleri doğrultusunda kendi göstergelerini ekleyebilir. Her okul kendi gelişim planını hazırlarken iç değerlendirme raporundan faydalanmaktadır. Bu rapor zorunlu olmamakla birlikte okulların resmî sitelerinde yayınlanabilir (Dal, Tekin ve Kıral, 2019).

İç değerlendirmenin amacı, öğrenci gelişimi ve eğitim kurumunun tutarlı gelişimi için koşulları sağlamaktır. Bu, kurum için güçlü yönleri ve iyileştirme alanlarını belirleyerek yapılır. Buna dayanarak, kalkınma planının uygulanması için bir eylem planı oluşturulur. İç değerlendirme sırasında eğitim faaliyetleri ve yönetim analiz edilir ve etkinlikleri değerlendirilir. İç değerlendirme, kurumun gelişim planı ile bağlan-

tılıdır. Kurum ilk olarak performanslarını analiz eder ve ardından bir gelişim planı hazırlarlar (SICI, 2016).

İç değerlendirmenin sorunsuz bir şekilde uygulanması için, 2006’dan 2013’e kadar her eğitim kurumuna devlet danışmanlığı garanti edildi. Danışmanlığın amacı, değerlendirmenin nesnellliğini artırmak ve eğitim kurumlarının gerçek durumlarına ilişkin farkındalığını derinleştirmek; karşılaştırma için ek bilgiler sunmak, iç değerlendirme yürütülmesi, değerlendirme kültürünün sağlanması ve geliştirilmesi için hazırlıkları desteklemek ve geliştirmek idi. Rehberlik hizmeti 2006’dan 2009’a kadar eğitim kurumlarına zorunlu idi ve her kurum kendine bir danışman seçmek zorundaydı. Danışmanlık kurumlar için ücretsiz olarak bakanlık tarafından organize ve finanse edildi. 2009’dan 2013’e kadar eğitim kurumlarının danışmanlığı isteğe bağlı olarak uygulandı. 2013 sonbaharından bu yana, bakanlık danışmanlık düzenlememektedir. Nitelikli danışmanların varlığından dolayı eğitim kurumları gerektiğinde danışman çağırabilmektedir (SICI, 2016).

EEIS’deki mevcut performans göstergeleri, eğitim kurumlarına trendleri izlemek için bir fırsat sağlamaktadır. Bir okulun performansı, üç yıllık bir süre içinde ya da aynı tip eğitim kurumları için ortalama verileriyle karşılaştırılabilir. Benzer eğitim kurumları, büyüklükleri ve konularının yanı sıra diğer faktörlere göre gruplandırılmıştır. Eğitim kurumlarına, iç değerlendirme yürütülmesi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmasını sağlamak amacıyla ekip eğitimi sunulmaktadır. İç değerlendirme eğitim kursları, üniversiteler veya yetişkin eğitim kurumları tarafından organize edilmektedir. Eğitime katılım isteğe bağlıdır ve bir okul müdürü, personelin bazı üyelerinin ya da okulun bir takım olarak katılıp katılmayacağına karar verir. Ele alınan konular genellikle EEIS göstergeleri ile ilgilidir. Okullar, Bakanlığa destek ve nitelikli danışmanlar için başvurabilir. Danışmanların amacı, okula belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmeleri için kendi iç değerlendirme süreçlerini iyileştirmeye yardımcı olmaktır. Eğitim ve Araştırma Bakanı, iç değerlendirme konularında okullara danışmanlık yapılması için prosedürleri ve genel koşulları oluşturur. İç değerlendirme sürecini iyileştirmek için rehberler ve el kitapçıkları hazırlanmıştır. İç değerlendirmeye ilişkin el kitapçıkları, Bakanlığın internet sitesinden herkes tarafından erişilebilir ve el kitapçıkları, yukarıda belirtilen göstergelerin analizi için öneriler içermektedir (Eurydice, 2015).

İç değerlendirme raporu, bir eğitim kurumunun güçlü yanlarının yanı sıra iyileştirilmesi gereken alanlarını da işaret etmektedir. Sonuçlar, okul performansını artırmak için kendi kalkınma planlarında eğitim kurumları tarafından kullanılmaktadır. Okul yönetim organı, okul müdürünün değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine ya da ne zaman değerlendirileceğine karar verir. Bu yaygın bir uygulama değildir. Ulusal

final sınavlarının sonuçlarına (9. ve 12. sınıf sonunda) EEIS'den açıkça erişilebilir. Okullar, aynı koşullar altındaki okulların ortalama sonuçları ile kendilerini karşılaştırabilir (Eurydice, 2015).

İç değerlendirme yürütülmesine ilişkin yöntemler, eğitim kurumu tarafından seçilir. İç değerlendirme raporu formu, önceden bir görüş alınması için okulun yönetim kuruluna ya da işletmecisine teslim etmek için okul müdürü tarafından derlenir. Okullar, başka tarafları dahil edip etmeme konusunda karar vermekte özgürdür (Eurydice, 2015).

Okulların dış değerlendirmeleri: Estonya'da okulların resmî denetimi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nda bulunan Dış Değerlendirme Bölümü tarafından ya da Eğitim ve Araştırma Bakanlığı adına ilçe hükümeti (kaymakamlık) tarafından yürütülür (Eurydice, 2015).

Bakanlığın Dış Değerlendirme Bölümü, genel, mesleki ve yüksek öğretimde bir kalite sisteminin geliştirilmesinden ve uygulanmasından ve ayrıca Bakanlık hükümeti alanındaki sonuçların izlenmesi ve analizinden sorumludur. Yüksek Öğrenim Departmanı, yüksek öğretim sisteminin izlenmesinden ve Araştırma ve Geliştirme Departmanı, Estonya'daki araştırma ve geliştirme kurumlarının izlenmesinden sorumludur (MOER, Ministry of Education and Research, Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2021).

Kamu denetiminin organizasyonu ve yönetimi ve eğitim ruhsatlarının verilmesi, Okul Öncesi Çocuk Bakım Kurumları Yasası, Temel Okullar ve Liseler Yasası, Mesleki Eğitim Kurumları Yasası, Özel Okullar Yasası, Hobi Okulları Yasası, Üniversiteler Yasası ve Mesleki Yüksek Öğrenim Kurumları Yasası ile düzenlenir. Yetişkin Eğitimi Yasası, yetişkin eğitimi kurumları için eğitim lisanslarının verilmesini düzenler. Cumhuriyet Hükümeti Yasası uyarınca, devlet eğitim kurumlarının faaliyetlerinin yasalığını ve amaca uygunluğunu sağlamak için denetim düzenlenir. Mahalli İdareler Teşkilatı Kanunu uyarınca da eğitim kurumlarında faaliyetlerin hukuka uygunluğunu ve amaca uygunluğunu sağlamak için denetim düzenlenir (MOER, 2021).

Resmî denetimin amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerinin mevcut mevzuatın gerekliliklerini karşıladığından emin olmaktır. Resmî denetiminin iki yönü vardır. Öncelikle veri toplama ve analizinin yanı sıra bazı okul ziyaretlerini içeren örneklem okullarına dayalı "Tematik Denetimler" olarak yürütülmektedir. Bu değerlendirmelerin konusu, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın yasal düzenlemeler ile her akademik yılda belirlediği özel politika alanlarındaki mevcut öncelikleriyle ilgilidir (Özel Eğitim öğrencilerine (SEN) yönelik eğitim fırsatları, Estonya/Rus okulları gibi). İlçe hükümetleri (kaymakamlıklar), düzenli tematik değerlendirmeler yürütür. İkincisi, bir eğitim

kurumu aleyhine yapılan şikayetlerin olması durumunda belirli konulara bakmak için yürütülen münferit okul denetimleridir. Ayrıca, bir okul aleyhine çok ciddi ya da acil bir şikâyet olduğu durumlar (okulda şiddet, öğrencilerin haklarının ihlali, öğretmenlerin profesyonel olmayan davranışları, vb.) dışında okulların münferit denetimleri gerçekleştirilir. Bu gibi durumlarda soruşturma, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yetkilileri tarafından yürütülür. Son olarak, ilçe hükümetleri (kaymakamlıklar) ilk kez bir eğitim lisansı verilmiş olan eğitim kurumlarını da denetler (Eurydice, 2015).

Resmî denetimi uygulayanlar, ya Bakanlığın dış değerlendirme bölümü yetkilileridir ya da ilçe hükümetlerinin (kaymakamlıkların) eğitim birimlerinin müfettişleridir. Eğitim ve Araştırma Bakanı, bu yetkililer için yeterlilik şartlarını belirlemiştir: herhangi bir alanda yüksek lisans derecesi ya da eşdeğer bir yeterlilik, öğretim ve liderlik yeterliliklerinde en az beş yıllık deneyim. Öğretimle ilgili deneyim, okulda öğretmenliği, bir üniversitede araştırmacı olarak çalışmayı ya da okul psikoloğu olarak çalışmayı içerebilir. Gerekliğinde, eğer daha derinlemesine ve karmaşık bir denetim gerekiyorsa, uzmanlar resmî denetime dahil olabilir. Örneğin, Müfredat Geliştirme Merkezi'nden ya da bir üniversiteden gelen uzmanlar müfredat uygulamasının değerlendirmesine dahil edilebilir. Okulların resmî denetimi (tematik değerlendirmeler ve münferit denetimler), bir okulun faaliyetlerinin mevzuata uygun olup olmadığına ve eğitim ve öğretimin ulusal müfredata uygun olup olmadığına odaklanır (Eurydice, 2015).

Her akademik yıl tematik değerlendirmeler, eğitim kurumlarının yaklaşık %10'unu kapsar. (Eurydice, 2015). Bakanlık adına 1 ya da 2 resmî görevli tarafından okul denetimi yapılmaktadır. Yapılan denetim gerçekleştirilmeden önce denetimin planlaması yapılır, denetim yapacak ekip belirlenir, belirlenen ekip okulda denetim yapar (Dal vd, 2019). Tematik değerlendirmelere ya da münferit denetimlere katılan dış değerlendiriciler, önceden okul müdürünü bilgilendirmek zorundadırlar. Değerlendiriciler, ayrıca zümre öğretmenler, öğretmenler kurulu ve veli toplantılarına katılabilir ve sınıf kayıtları, okulun genel çalışma takvimi ve kalkınma planı gibi okulun resmî belgelerine de erişebilir. Okulun geçmiş bilgileri doğrultusunda değerlendiriciler, Estonya Eğitim Bilgi Sistemi'nde (EEIS) yayınlanan öğrenciler, öğretmenler ve okullar hakkındaki performans göstergelerini dikkate alabilir. Müfettişler, değerlendirilen konu ya da söz konusu alan hakkında bilgi toplamak için personelle, yönetim kuruluyla, ailelerle, öğrencilerle ve okul işletmecisiyle (özel okul) görüşmeler yürütebilir. Eğitim ve öğretimi içeren öğrenme çevresini gözlemleyebilirler, ancak öğrencilerin öğrenme çıktılarının düşük olması ya da öğretmen aleyhine bir şikâyet olması dışında genellikle dersleri gözlemlemezler. Okul ziyareti sırasında müfettişler, okul tarafından kullanılan prosedürlerin (final sınavları, öğrenci değerlendirmeleri,

okul mezuniyeti vb.) iyileştirilmesi için okul müdürüne ya da sahibine önerilerde bulunurlar ve mevzuata uymayan eğitim ve öğretim kısımlarını değiştirme emriyle hükümlerde bulunabilirler. Son halini vermeden önce taslak rapor, resmî denetimin tamamlanmasından sonraki 15 iş günü içinde okul müdürü, okul sahibi ve talimat verilen kişiye gönderilir. Adı geçen tüm birimler, 3 iş günü içinde yorum ve geribildirim sağlayabilirler (Eurydice, 2015).

Denetim sonuçları (tematik değerlendirme ya da bireysel (münferit) değerlendirme), bir rapor haline getirilir. Rapor; denetim tarihini, yapılan ihlallerin açıklamasını, herhangi bir hükmü ya da öneriyi ve kararlar aleyhine temyiz için izin verilen itiraz süresini içerir. Kararlar, yöneltilen kişi ya da organın adını, ileride olabilecek ihlallerden sakınmak için uygulama değişikliği zorunluluğunu ve kararlara uymak için verilen süreyi içerir. Eğitim ve Araştırma Bakanı ya da ilçe hükümet başkanı (kaymakam) raporu onaylar. Rapor, devlet denetiminin başlamasından itibaren 60 takvim günü içinde okul müdürüne ve okul yönetim organına gönderilir (Eurydice, 2015). Özel okulların denetiminde eğer okulun yönetim organı kararlara belirlenen süre içinde uymazsa, denetim organı 640 avroya kadar bir ceza tayin edebilir. Özel bir eğitim kurumunun devlet denetiminin gereksinimlerini yerine getirememesi durumunda, eğitim lisansı geçersiz olarak ilan edilebilir ve kurum artık çalışamaz (Eurydice, 2015).

Eğer raporda eksikliklerin giderilmesi için tavsiyeler bulunuyorsa bunun için eğitim kurumuna belli bir süre verilir. Rapor, denetim sürecinde yer alan tüm denetçiler tarafından imzalanır. İmza, denetim yapan denetçilerin raporda yer alan tespitlerinin doğruluğu ve tarafsızlığı konusundaki sorumluluklarını teyit eder. Denetim Raporu, faaliyetleri izlenen eğitim kurumuna, eğitim kurumu sahibine, denetimi yapan müfettişlere ve gerekirse diğer kurumlara sunulur. Denetim raporu kamuya açık bir belgedir. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yapılan denetimlerin raporları bakanlığın internet sitesinde yer almaktadır (SICI, 2016). Eğer denetim, ilçe hükümeti (kaymakamı) tarafından yürütülürse ilçe kaymakamlığının internet sitesinde de yayınlanır. Her akademik yılın sonunda ilçe hükümeti, ilçesinde gerçekleştirilen tematik kamu denetiminin sonuçlarının bir analizini içeren özet raporu, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na gönderir. Ayrıca her takvim yılı sonunda, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, devlet denetim sürecinin bulgularını da içeren eğitim sisteminin nasıl çalıştığına ilişkin bir genel taslak hazırlar (Eurydice, 2015).

Belediye okulları üzerindeki denetleyici kontrol, yerel yetkililer tarafından gerçekleştirilir ve bir okulun yasal gereksinimleri karşılayıp karşılamadığını kontrol etmesinin yanı sıra kaynakların uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını da kontrol eder. Bu çerçevede içinde tüm okul faaliyetleri, mali ve insan kaynaklarının kullanımı da dahil olmak üzere denetlenebilir. Her yerel yetkili makamı, kendi organizasyonunu,

prosedürlerini ve bulduğu herhangi bir sorun ile başa çıkmak için gereken tedbirleri belirlemede serbesttir (Eurydice, 2015).

İkinci Bulgu: Estonya’da resmî denetimin kapsadığı konular (Kapsam analizi)

Bakanlığın resmî internet sitesinde bulunan “Denetim için kılavuz materyal” dokümanında belirtildiği üzere Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütülen resmî ve idari denetim genel olarak şunları kapsar (MOER, 2021):

- a) Müfredatın uygulanması da dahil olmak üzere eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu;
- b) Destek hizmetleri de dahil olmak üzere öğrenci geliştirme desteği;
- c) Eğitim ve öğretim personelinin eğitimi ve nitelikleri.

Estonya’da Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütülen eğitim kurumlarının denetiminin kapsadığı konular, Tablo 1’de maddeler halinde gösterilmiş ve daha sonra bu maddeler ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Tablo 1

Estonya’da Eğitim Teftişinin Kapsadığı Konular

Estonya’da Eğitim Teftiş Konuları	
	1. Okul müfredatının gerekliliklere uygunluğu
	2. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu
	3. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu ve etkinliğinin değerlendirilmesi
	4. Öğrenci gelişimi için destek uzmanlarının hizmetinin sağlanması
	5. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek organizasyonu
	6. Eğitim ve Öğretim personelinin nitelikleri

1. Okul müfredatının gerekliliklere uygunluğu (MOER, 2021): Estonya Eğitim sisteminde her okulun kendisine ait bir müfredatı vardır. Ancak okullar kendi müfredatlarını oluştururken bakanlık tarafından oluşturulan ulusal müfredat normlarına bağlı kalmalıdır. Bu ulusal müfredat kriterleri her okul türü için Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından oluşturulan müfredat yönetmeliklerinde belirlenmiştir.

Temel Okullar ve Liseler Yasası’nın (PGS) 17. maddesi (1) numaralı bendi uyarınca bir okul, okuldaki çalışmaların temel belgesi olan ve her şeyden önce ulusal müfredat çerçevesinde okulun özelliklerinden kaynaklanan tercihleri belirleyen bir müfredat hazırlar. Aynı hükmün (2) numaralı bendi, okul müfredatının okul müdürü

tarafından belirlenmesini ve onaylanmasını sağlar. Okul müfredatı ve değişiklikleri, kabul edilmeden önce görüş için okul mütevelli heyetine, öğrenci konseyine ve öğretmenler kuruluna sunulur.

Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütülen resmî denetimde okulun ulusal müfredatların gerekliliklerini karşılayan geçerli bir müfredata sahip olup olmadığı denetlenir. Bu denetim esnasında şu noktalara dikkat edilir;

1) Değişiklikler de dahil olmak üzere okul müfredatı gerekliliklere uygun olarak oluşturulmuş mudur?

2) Okul müfredatı ulusal müfredatta belirlenen şartlara uygun mudur ve müfredatın genel bölümünde gerekli tüm hükümler var mıdır? Notlara ve değerlendirmelere itiraz prosedürü okul müfredatında tanımlanmış mıdır? Bir okul 5 maddelik not sisteminden farklı bir değerlendirme sistemi kullanıyorsa, bu müfredatta belirlenmiş midir?

3) Mevcut müfredat okulun web sitesinde tam olarak yayınlandı mı?

2. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu (MOER, 2021): Bu bölümde, müfettişler tarafından okulun çalışmalarının düzenlenmesinin mevzuata ve okulun kendi belgelerine uygun olup olmadığı değerlendirilmektedir. Belgelerin değerlendirilmesi ve denetlenmesinde gerçekleşen tartışmalar öncelikle okul müfredatında belirlenen çalışmaların örgütlenmesi, planlama çalışmaları vb. ilkelere uyulması, öğrencilerin çalışma yükü, sınıftaki öğrenci sayısı, ders planı dahil günlük program, okul tatilleri, öğretmenler arasındaki iş birliği ve sınıf günlüklerinin doldurulması ve öğrenci sicil defterine odaklanmaktadır. Denetimin odaklandığı sorunlar şu şekildedir;

1) Öğrencilerin fiili çalışma yükü (zaman çizelgesine göre ve sınıf ders programlarına göre) PGS hükümlerine ve ulusal ve okul müfredatı hükümlerine uygun mudur? Planlanan çalışmalar gerçekten gerçekleşti mi?

2) Okulun günlük programı PGS ve Sosyal İşler Bakanlığı Yönetmeliği hükümlerine uygun mudur? Program, takvime uygun mu?

3) Sınıf doluluğu limite uygun mu? Arttırıldıysa, gereksinimler karşılandı mı?

4) Okul tatillerinin tanımı Bakanlık Mevzuatı hükümlerine göre mi yapılmıştır? Molalar değiştirildiyse, gerekliliklere uyuldu mu?

5) Okul müfredatında yer alan çalışma organizasyonu, çalışma planlaması vb. ilkelere uyulmakta mıdır?

6) Öğrencilerin değerlendirilmesi okulda yürürlükte olan değerlendirme prosedürüne göre mi yapıldı? Okul bunun farkında mı ve okulun değerlendirme prosedürleri tek tip bir şekilde uygulanıyor mu?

7) Öğrenci/velilerin değerlendirme ve notları nasıl bilgilendirilir? Prosedür kullarına uyuluyor mu?

8) Velinin isteği ile sağlanan evde çalışma durumu, mevzuata uygun olarak organize edilmiş mi?

Bu değerlendirmelerin yapılmasında yararlanılan bazı mevzuat içerikleri şu şekildedir;

1) PGS’nin 17 (1) maddesi uyarınca, “Okul Müfredatı” bir okulda eğitim için temel belgedir.

2) PGS’nin 25 (2) maddesi, bir öğrencinin sınıf dersleri için izin verilen maksimum haftalık çalışma yükünü belirler.

3) PGS’nin 25 (6) maddesi, okulun günlük programının, okul dışı ve içi ortamlarda düzenlenen etkinlikler gibi eğitim faaliyetlerinin ve okul müfredatını destekleyen müfredat dışı faaliyetlerin sırasını ve süresini nasıl yansıtması gerektiğini belirler. Okulun gündemi okul müdürü tarafından belirlenmelidir. Ayrıca okulun günlük ders programı için belirlenen şartlar Sosyal İşler Bakanlığının 27.03.2001 tarih ve 36 sayılı “Okulların günlük program ve çalışmalarının düzenlenmesi için sağlık koruma şartları” yönetmeliği ile düzenlenmiştir.

4) PGS’nin 26 (1) maddesi, temel okullarda sınıf doluluk üst sınırının 24 öğrenci olmasını ve derslerin çalışma grubu olarak düzenlenmesi halinde sınıf doluluk üst sınırının çalışma grupları için de geçerli olmasını sağlar.

5) PGS’nin 26 (3) maddesi, istisnai durumlarda, okul başkanının önerisi ve mütevelli heyetinin onayı ile, tüm sağlık ve güvenlik gereksinimleri karşılanmışsa, okul sahibinin belirli bir sınıfta bir akademik yıl boyunca aynı bölümün (1) nolu alt bendinde öngörülen maksimum seviyenin üzerinde öğrenci sayısını artırabileceğini sağlar.

6) PGS’nin 24 (7) maddesi, okul tatillerinin bakanlıkça düzenlenmesini sağlar. Okul müdürünün önerisi üzerine ve mütevelli heyetinin onayıyla, okul yöneticisi, okulun yaz tatillerinin art arda en az sekiz hafta sürmesiyle, toplam en az 12 hafta olmak üzere, okulun eğitim öğretim yılı boyunca en az dört okul tatili olduğunu hesaplayarak, bakanlık tarafından belirlenen okul tatillerinden farklı okul tatilleri belirleyebilir.

3. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu ve etkinliğinin değerlendirilmesi (MOER, 2021): Bu bölümde müfettişler tarafından müfredatın okulda nasıl analiz edildiği ve değerlendirildiği, eğitim ve öğretim çalışmalarının etkinliği ve eğitim ve öğretim sürecinin organizasyonu ve bunların sonucunda hangi iyileştirme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ve planlandığı denetlenmektedir. Denetimin odaklandığı konular şu şekildedir;

1) Okul, iç değerlendirme ile okul müfredatı geliştirme arasında bir bağlantı görüyor mu? Müfredatın girdisi (tasarım ve değişiklik) iç değerlendirmeden mi geldi? İç değerlendirme sonucunda son üç akademik yılda mevcut müfredatın hangi hükümleri geliştirildi / değiştirildi? Bu değişiklikleri yapmak için hangi veriler kullanıldı? İç değerlendirme sonuçlarına göre yakın gelecekte planlanan herhangi bir değişiklik var mı?

2) Okul, Eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek ve müfredatı buna göre geliştirmek amacıyla sürekli iç değerlendirme yapıyor mu? Müfredat geliştirme için iç değerlendirme sırasında hangi veriler toplandı? Açıklanan verileri toplama ve kullanma planı var mıdır?

3) Müfredatın yerine getirilmesini izlemek için sistem nedir (iç değerlendirme prosedürü, genel çalışma planı, diğer prosedür)? Bu sistem uygulanıyor mu? İç değerlendirmede programın performansı nasıl ve hangi yöntemlerle analiz edilmektedir? Bu veriler nasıl ve ne sıklıkla toplanır?

4) Bu bilgilere dayanarak, müfredatta veya okul öğrenme sürecinde ne gibi değişiklikler yapıldı?

5) Yönetim, müfredatın uygulanmasını değerlendirmek / izlemek için öğretmenlerden hangi girdiyi bekler? Paydaşlar (Öğrenciler, destek personeli, diğerleri) sürece nasıl dahil olur?

6) Müfredatın uygulanmasında öğretmenlerin çalışmaları ne şekilde ve hangi yöntemlerle, hangi verilere göre değerlendirilmektedir? Eğitim ve öğretim personelinin performansı nasıl değerlendirilir ve analiz edilir?

7) Okulda ders gözlemi var mı ve nasıl uygulanır? Bunu gerçekleştirmek için sistem nedir ve nasıl belgelenir? Eğitim ve öğretim personeli çalışmaları hakkında nasıl geri bildirim alırlar (geliştirme görüşmeleri, sınıf ziyaretleri vb.)? Bu geri bildirimler belgelenmiş mi? Geliştirme görüşmelerinin sonuçları nasıl kullanılır?

8) Okul müfredatının geliştirilmesi için öğrencilerin ihtiyaçları nasıl belirlenir? Bu sistematik olarak mı yapılıyor? Bunu yapmak için hangi yöntemler kullanılır?

9) Okul, müfredatta açıklanan belirli özelliklerin uygulanmasını nasıl sağlıyor ve bu uygulamanın etkinliğini değerlendirmek için sistem nedir?

10) Öğrencilerin öğrenme çıktıları okulda analiz ediliyor mu ve nasıl? Müfredatın yerine getirilmesi hakkında sonuçlar çıkarıyorlar mı? Bu analiz yoluyla herhangi bir güçlü yön ve iyileştirilmesi gereken alanlar belirlendi mi? Bu analiz sonucunda neler değişti?

11) Öğretmenler kurulu, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sonuçlarını tartıştı mı? Bu tartışma ne ölçüde, iç değerlendirmenin öğrenci gelişimine ve okulun sürekli gelişimine elverişli koşulları sağlamak için tasarlanmış devam eden bir süreç olduğu ilkesine dayanmaktadır?

12) Okulda hangi (ulusal) performans ve sonuç göstergeleri analiz ediliyor? Analiz sonuçlarına göre, hangi faaliyetler yürütüldü veya yapılması planlanıyor?

4. Öğrenci gelişimi için destek uzmanlarının hizmetinin sağlanması (MOER, 2021): Destek hizmetleri ile öğrenci gelişimini desteklemek için alınan önlemler arasında bir ayırım yapılmalıdır. Destek hizmetleri, destek uzmanları (okul psikoloğu, sosyal pedagog, özel pedagog ve konuşma terapisti) tarafından sağlanan desteklerdir. Genel destek çerçevesinde, destek önlemlerini, okul dışı rehberlik ekibinin tavsiyesi olmadan, belirli bir zamanda ve her öğrencinin ihtiyaç duyabileceği destekleyici faaliyetler olarak görmek gerekir. Örneğin; bireysel müfredatın hazırlanması, davranış desteğinin uygulanması planı, ek Estonca dil öğrenimi sağlanması bu tür faaliyetler arasında gösterilebilir. Her öğrenciye gerekli desteğin doğru zamanda sağlanması önemlidir. Öğrenci gelişiminin desteklenmesi, gerekli desteğin belirlenmesi ve uygulanması yoluyla ele alınır, yani hemen hemen her öğrencinin kısa vadede veya kalıcı olarak bir desteğe ihtiyacı olabilir ve bu desteği tespit etmek ve sağlamak okulun görevidir. Sonuç olarak, desteğe ihtiyacı olan öğrenciler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle (SEN) karıştırılmamalıdır. Eğitimlerini tamamlamada engellerle karşılaşan veya öğrenme çıktılarına ulaşmada geri kalan öğrencilere genel destek sunulmaktadır. Okulun sağladığı bu genel desteğin öğrencinin gelişimi için istenilen sonuçları vermemesi durumunda ise okul dışı rehberlik ekibinin (KNM) tavsiyesi üzerine bu öğrencilere artırılmış veya özel destek uygulanabilir. Bu durumda bu öğrenciler SEN'li öğrenci sayılır. İncelemenin odaklandığı sorunlar şu şekildedir;

1) Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri okulda anlatılıyor mu? Eğer öyleyse, bunlar iyi uygulama olarak vurgulanabilir mi?

2) Okulda öğrenci gelişimi nasıl izlenir? Hangi yöntemler kullanılır? Hangi veriler görüntüleniyor veya toplanıyor? Öğrenci gelişimini değerlendirmek için hangi göstergeler kullanılır (örneğin okul puanları, gözlenen davranışlar, şikayetler, özel

yetenekler, öğrenme çıktıları veya memnuniyet testleri)? Tüm öğretmenlerin bu göstergeleri aynı şekilde anlamaları ve bunlara güvenmeleri nasıl sağlanır?

3) Okulun, öğrencinin gelişimini izlemekten ve bunlarla baş etmekten, engellerin veya geri kalmışlığın ortaya çıkmasından (gözlemlenmesinden) ve destek ihtiyacının değerlendirilmesinden destek sağlanmasına kadar olan süreci nedir? Destekleme, değerlendirme ve destek sağlama ihtiyacı nasıl organize edilir?

4) Okuldaki (tüm) öğrenciler için hangi destek önlemleri mevcuttur? Uygulamalar (ör. çalışma grupları oluşturmak), kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyumlu mu? Bu destek önlemlerinden ihtiyaç duyulduğunda tüm öğrenciler yararlanabiliyor mu?

5) Desteğe ihtiyacı olan tüm öğrencilerin önceden izlendiği varsayılarak, daha spesifik destek ihtiyaçlarının belirlenmesi için pedagojik-psikolojik değerlendirme yapılmış ve destek önerilerinde bulunulmuş mudur? Bireysel Gelişim İzleme Kartı (IAJK) okulda desteğe ihtiyacı olan tüm öğrenciler için açık ve tamamlanmış mıdır?

6) Veliler öğrenci gelişiminin desteklenmesine nasıl dahil oluyor ve velilerle yapılan anlaşmalar nereye yansıtılıyor? Ebeveynler, çocukları için hazırlanan IAJK'nın farkında mı ve okuma fırsatı buldular mı?

7) Öğrenci ile gelişimin değerlendirilmesi ve sonucu nasıl belgeleniyor? Sonuçlar hakkında kim ve hangi amaçlarla bilgilendirilir (örneğin, öğrenciler ve veliler ile gelişim görüşmeleri, okul etkinliklerini analiz etmek için verilerin kullanılması)? Öğretmenler sınıfları hakkında sonuçlar çıkarır mı? Yönetime ulaşıyorlar mı, iç değerlendirmeye ve gelişim planına ulaşıyorlar mı?

8) Okul, tüm öğretmenlerin öğrencileri en iyi şekilde destekleyip desteklemediğini nasıl belirler? Okul düzeyinde öğrencilere sağlanan desteğin etkinliği nasıl değerlendirilir? Bunun için hangi veriler kullanılıyor?

9) Müdür, SEN'li öğrenciler için genel bir koordinatör öğretmen (HEVKO) atadı mı? HEVKO'nun öğrenci gelişimini destekleme ve bu süreçte düzenlemeler yapmakta rolü nedir?

10) Her öğrencinin gelişim destek alanının değerlendirilmesi nasıl yapılıyor, sistematik bir yaklaşıma mı dayanıyor ve her yıl farklı bir şekilde ve farklı bir temelde mi tasarlanıyor veya yapılıyor?

11) Akademik yıl boyunca her öğrenciyle en az bir kez gelişim görüşmesi düzenlendi mi? Her öğrencinin bir gelişim görüşmesi yapmasını (ve öğrencinin velisininin dahil olmasını) sağlamak için okul sistemi nedir? Bu sistem nasıl çalışıyor? Okulun gelişim görüşmeleri düzenlemek için geçerli koşulları ve prosedürleri var mı? Öğretmenler Kurulu ve Mütevelli Heyetinin görüşü alındı mı? Görüşleri dikkate alındı mı?

12) Okulda nitelikli konuşma terapistleri, özel eğitimciler, psikologlar ve sosyal eğitimciler çalışıyor/hizmet veriyor mu?

13) Öğrencinin yardım ve destek ihtiyacının belirlenmesinde, öğrencinin gelişiminin ve uzmanlık alanının yeterliliğine dayalı olarak baş edebilmesinin değerlendirilmesinde destek uzmanlarının kendi aralarında ve öğretmenlerle iş birliği nedir?

14) Dört destek uzman hizmetine ek olarak, okul başka neler yapmayı gerekli gördü? Öğrencileri başka kimler destekliyor (öğretmen yardımcısı, fizyoterapist vb.)?

15) İç değerlendirmede destek profesyonellerinin hizmetleri nasıl analiz edildi?

Bu değerlendirmelerin yapılmasında yararlanılan bazı mevzuat içerikleri şu şekildedir;

1) PGS'nin 6 (1) maddesi uyarınca, yüksek kaliteli genel eğitim, kapsayıcı eğitim ilkelerini takip eder ve sosyal ve ekonomik geçmişleri, uyrukları, cinsiyetleri, ikamet ettikleri yerler veya özel eğitim ihtiyaçları ne olursa olsun herkes tarafından eşit olarak erişilebilirdir. PGS'nin 46 (9) maddesi ayrıca okulun, çalışmaların organizasyonunda kapsayıcı eğitim ilkelerine göre hareket etmesini öngörmektedir. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak, öğretmen, destek uzmanı, yardımcı öğretmen ve diğer uzmanlarla iş birliği içinde öğrenciye yeteneklerine göre öğrenme ve gerekli destek sağlanır.

2) PGS'nin 37 (2) maddesi uyarınca, gerekirse öğrenciye en az özel bir pedagog, bir konuşma terapisti, bir psikolog ve bir sosyal pedagog (bundan sonra destek uzmanlarıyla birlikte) ücretsiz olarak sağlanır. Okul, destek uzman hizmetinin uygulanması için fırsatlar oluşturur ve müdür hizmetin uygulanmasını organize eder.

3) PGS'nin 37 (5) maddesi uyarınca, gelişimini desteklemek için öğrenciyle okul yılında en az bir kez okulda bir gelişim görüşmesi düzenlenir ve bu görüşme, daha sonraki çalışmalar ve gelişim hedefleri temelinde belirlenir. Aynı hükmün 6. bendinde ise gelişim görüşmesine öğrenci ile beraber sınıf başkanının ve yasal ehliyeti düşük öğrenci olması durumunda velisinin katılması gerektiği belirtilmektedir. Aynı maddenin 7'nci fıkrasına göre, gelişim görüşmesi düzenlenmesine ilişkin şartlar ve usul, okul müdürü tarafından belirlenir.

4) PGS'nin 37 (1) ve (2) bendi uyarınca, öğretmenler öğrencinin okuldaki gelişimini izler ve gerekirse çalışmayı öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre ayarlar. Bu çerçevede günlük destekli öğrenme sağlanmalı, bu süreçte öğrencinin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu da fark edilmelidir. Gelişimi desteklemek için, gerektiğinde tüm öğrencilere destek uzmanlarının hizmetleri sunulmalıdır. Benzer şekil-

de, destek uzmanları öğretmenlere ve velilere, her öğrenciye kendi gelişimine uygun öğrenme sağlandığından emin olmalarını tavsiye etmelidir.

5) Bir öğrencinin destek alma ihtiyacı varsa, veli bilgilendirilir ve okul öğrencinin pedagojik-psikolojik değerlendirmesini düzenler (PGS, madde 46 (4)). Bu değerlendirme, test ve çalışmaların sonuçlarının yanı sıra öğretmenlerin gözlemleri, destek uzmanları ve dış danışma ekibi tarafından verilen öneriler, uygulanan hizmetler ve destek ile performanslarının değerlendirilmesinden oluşur. Öğrencinin bireysel gelişimini izlemek için yapılan bu değerlendirme kayıt altına alınır. Okul müdürü, okulda bu kaydın doldurulmasından sorumlu kişiyi belirler (PGS, madde 46 (7)).

6) PGS'nin 46 (2) maddesi uyarınca müdür, öğrenme ve gelişmeyi desteklemek için gerekli dahili ekip çalışmasını organize etmek ve müfredat dışı ağlara katılımı koordine etmesi için HEVKO'yu atar. HEVKO'nun görevleri, PGS'nin 46 (3) maddesinde açıklanmıştır.

5. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek organizasyonu (MOER, 2021): Bu bölümde müfettişler tarafından okulun sağladığı genel desteğin gelişim için istenen sonuçları vermediği öğrencilerin PGS'nin 48 ve 49. maddeleri gereği dış danışma ekibinin tavsiyesi üzerine SEN'li kabul edilerek bu öğrencilere verilen desteğin ne şekilde değerlendirildiği ve öğrencilerin mezun olduktan sonra bir sonraki eğitim veya çalışma hayatına geçişinin nasıl desteklendiği denetlenmektedir. Denetlemenin odaklandığı sorunlar şu şekildedir;

1) Okulun yetenekli ve özel öğrenciler için desteği var mı? Yetenekli ve özel ihtiyaçları olan tüm öğrencilere okul dışı rehberlik ekibinin tavsiyesi üzerine destek sağlanıyor mu?

2) Doğru müfredat uygulandı mı, öğrenme çıktıları azaltıldı ve özel sınıf oluşturuldu mu?

3) Okul dışı psikolojik danışma ekibi tarafından öğrenciye önerilen desteğin uygulanmasının etkililiği kim tarafından, nasıl ve ne sıklıkla değerlendirilir ve daha fazla uygulama için hangi önerilerde bulunmaktadır?

4) SEN'li öğrencilerin gelişimini desteklemenin etkinliği okulda nasıl değerlendirildi? Hangi sorunlar görüldü? Son yıllarda bu konuda neler değişti?

5) Okul yöneticisi, ilkökul mezunlarına basitleştirilmiş, başa çıkma ve bakım eğitimine dayalı olarak ilkökulda ek eğitim verilmesine karar verdi mi? Ayrıca ilkökul mezunlarının özel eğitim ihtiyaçları nedeniyle ulusal ilkökul müfredatına göre eğitimlerinin sorunsuz bir şekilde devam etmesi veya işgücü piyasasına sorunsuz geçişleri için ek hazırlık ve desteğin sunulması gerekiyor mu?

6) Okul yönetimi, SEN'li öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları nedeniyle temel okulların basitleştirilmiş ulusal müfredatına göre eğitimlerinin sorunsuz devam etmesi için temel okullarda geçim ve bakım eğitimi esas alınarak ek eğitim verilmesine karar verdi mi, bu öğrencilerden mezun olanlara eğitimlerine devam etmek veya işgücü piyasasına geçiş için ek hazırlık ve destek sağlandı mı? Okulun ek eğitimi varsa ek eğitim nasıl ve nerede düzenlenir?

6. Eğitim ve Öğretim personelinin nitelikleri (MOER, 2021): Bu bölümde denetlemenin odaklandığı sorunlar şu şekildedir;

1) Eğitim ve öğretim alanındaki personelin nitelikleri belirlenen gereksinimleri karşılıyor mu? Değilse, sorun nereden kaynaklanmaktadır?

2) Müdür, öğretmenin ilgili pozisyonda çalışmaya hazır olup olmadığını hangi temelde değerlendirir?

3) Nitelikleri gereksinimleri karşılamayan öğretmenlerin gelişimi nasıl desteklenir? Okul müdürü, okul müfredatında belirtilen öğrenme hedeflerinin ve öğrenme çıktılarının karşılanmasını sağlamak için öğretmen yeterliliklerini nasıl değerlendirir?

4) Yürüttükleri öğretim ve eğitim faaliyetlerinin hacmine göre, yeterlik gereksinimlerini karşılayan çalışan öğretmen sayısı, okul müfredatında belirlenen öğrenme hedeflerinin ve öğrenme çıktılarının elde edilmesini sağlamak için yeterli mi?

5) Müdür, uygun okul personelini bulmak için halka açık yarışmalar düzenledi mi?

6) Okul müdürü, şartları karşılayan öğretmenleri seçmek için kamuya açık işe alım yarışmaları düzenledi mi?

7) Okul müdürü, okulda açık olan pozisyonlara bir yıla kadar sözleşmeli personel istihdamını sağladı mı?

Bu değerlendirmelerin yapılmasında yararlanılan bazı mevzuat maddeleri şu şekildedir;

1) Eğitim ve Araştırma Bakanlığının 29.08.2013 tarih ve 30 sayılı "Müdür, başöğretmen, öğretmen ve destek uzmanlarının yeterlilik şartları" yönetmeliğinin 1 (2) nolu bendi uyarınca okul müdürü, işe alınacak personelin ilgili yönetmeliğin sağladığı nitelik şartlarına uygunluğunu ve ilgili pozisyonda çalışmaya uygun olup olmadığını değerlendirir.

2) PGS'nin 74 (9) maddesi uyarınca, bir okulda çalışan ve yeterlilik şartlarını karşılayan öğretmenlerin sayısı, okul müfredatında belirtilen hedeflerin yerine getirilmesini ve öğrenme çıktılarını ulaşılmasını sağlamak için yeterli olmalıdır.

3) PGS'nin 74 (6) maddesi uyarınca, müdür, başöğretmen, öğretmenler, destek uzmanları ve eğitim ve öğretim alanında çalışan diğer kişilerin açık olan pozisyonlarını doldurmak için halka açık bir yarışma düzenler. Yarışmanın yürütülmesine ilişkin prosedür, müdürün teklifi üzerine okul yönetim kurulu / konseyi tarafından belirlenir.

4) PGS'nin 74 (7) nolu maddesine göre, okuldaki boş bir pozisyonu doldurmak için düzenlenen kamuya açık yarışmada yeterlilik şartlarını sağlayan bir öğretmenin bulunamaması halinde, nitelikleri ve pedagojik yeterliliği okul müfredatında belirlenen öğrenme hedeflerinin yerine getirilmesi ve öğrenme sonuçlarına ulaşılması için yeterli olan bir kişi ile okul müdürü bir yıla kadar belirli süreli bir iş sözleşmesi yapabilir. Bu durumda, müdür bir yıl içinde yeni bir kamuya açık işe alım yarışması düzenleyecektir.

Üçüncü Bulgular: Müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi

Estonya eğitim sisteminde denetim bir kamu görevidir ve yine kamu yararına kamu görevlilerince yerine getirilir. Bu nedenle eğitim müfettişleri yerel düzeyde istihdam edilmek üzere pedagojik ve liderlik yeterliklerine sahip en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip adaylar arasından sınav esasına göre seçilir. Yazılı sınavı geçen her adayın iş başında yetiştirilmesi esas alınır. Estonya'da müfettişlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında 1 Eylül 2017'ye kadar yürürlükte olan merkezi ve yerel otoritelerin eş zamanlı olarak yetki kullanımı esaslı, söz konusu tarihte değişmiş bulunmaktadır. Buna göre Estonya eğitim sisteminde 1 Eylül 2017 tarihinden itibaren okulların denetlenmesi bütünüyle Bakanlığa verilmiştir. Bu düzenlemenin varsayımları arasında klasik denetim anlayışından risk-tabanlı denetim anlayışına geçilmek istenmesi yer almaktadır. Ülke genelinde müfettişler 4 ayrı coğrafi bölgede istihdam edilmekte ve düzenli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır (Çetin ve Konan, 2020).

Müfettişlerin işe alım koşulları: Estonya'da teftiş yapan denetçiler için yeterlilik gereklilikleri aşağıdaki gibidir (SICI, 2016):

- Yüksek lisans derecesi veya eşdeğer nitelik, pedagoji ve liderlikte yeterlilik.
- Pedagojik çalışmalarda en az 5 yıllık deneyim.

Eğitim ve Araştırma Bakanlığı dış değerlendirme dairesi denetçileri, faaliyetlerinde bakanlığın faaliyetlerini düzenleyen mevzuattan, dış değerlendirme dairesine ait mevzuat ve görev tanımından hareket eder. İş tanımı ayrıca denetçilerin eğitim düzeyi, deneyimi, bilgi ve becerileri ve kişisel nitelikleri ile ilgili gereksinimleri de belirler.

Müfettişlerin eğitim düzeyi, bilgi ve becerileri ile kişisel niteliklerine ilişkin şartlar:

- Yüksek lisans derecesi veya ilgili yeterlilik;
- Hizmette gerekli olan bilgi ve beceri düzeyini yükseltmek için son bir yıl içinde mesleki eğitim almış olması tavsiye edilir;
- İyi takım çalışması ve iletişim becerileri;
- Eğitim sistemi hakkında bilgi, mesleki bilgileri arama ve kullanma becerileri;
- Teftişin ilkeleri ve organizasyonu hakkında kapsamlı bilgi, kendi çalışma alanları (mevzuat, uygulanması) hakkında kapsamlı bilgi;
- Yüksek düzeyde Estoncaya hakimiyet, mesleki terminoloji bilgisi ile orta düzeyde bir yabancı dile hakimiyet;
- Pozisyonda kullanılan bilgisayar programları dahilinde bilişim becerileri;
- Devletin anayasal düzeni, medeni hak ve özgürlükler, genel hükümet yaplanması ve kamu hizmetini düzenleyen mevzuat hakkında bilgiler;
- Vicdanlılık, sorumluluk alma ve karar verme yeteneği, sonuçları öngörme yeteneği, güvenilirlik, nezaket, doğruluk;
- Yeni çözümlerin geliştirilmesi ve uygulanmasında inisiyatif ve yaratıcılık;
- Analiz etme ve sentezleme yeteneği;
- Stresle başa çıkabilme yeteneği;
- Devletin çıkarlarına bağlılık ve yönelim;
- İyi bir tarz ve durum algısı ile prezantabl olma, empati.

Dördüncü Bulgu: Türkiye ile Estonya Karşılaştırması

Estonya eğitim teftiş sistemi ile ilgili ortaya konulan tüm bu araştırma bulgularının Türkiye eğitim teftiş sistemi ile karşılaştırılması Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2*Estonya ve Türkiye'nin Teftiş Sistemlerinin Karşılaştırılması*

Estonya	Türkiye
Birinci Bulgu: Eğitim Teftiş Politikaları	
<ul style="list-style-type: none"> Estonya'da eğitimin teftişi, sadece belediye okulları açısından yerel olarak yapılır. Onun dışında teftiş, 2017 yılından önce hem yerel yöneticiler (kaymakamlıklar) hem de bakanlık tarafından merkezi olarak yürütülürken 2017 yılından beri tamamen merkezidir. Okulların iç denetimleri 2006 yılından beri devam etmektedir. Estonya'da, Estonya Eğitim Bilgi Sistemi (EES) aracılığıyla eğitim kurumlarının faaliyetleri hakkındaki veriler izlenerek kabul edilebilir kalite göstergeleri alanının dışında kalan aykırı okul durumlarını hedeflemek için çeşitli muhakeme kriterlerini kullanan riske dayalı teftiş politikası uygulanmaktadır. Estonya'da bakanlığın öncelikli olarak belirlediği alanlarda denetim yapılmasının öngörüldüğü Tematik Denetim politikası uygulanmaktadır. Bakanlık, örneğin bir eğitim kurumu bir eğitim lisansı için başvurduğunda veya sorunlar (şikayetler) durumunda, bireysel konularda teftiş yapar. 	<ul style="list-style-type: none"> Türkiye'de eğitim teftişi hem yerelde bulunan hem de bakanlığa bağlı merkezde bulunan müfettişler tarafından yürütülür. 2022 yılında uygulamaya alınan Kalite Güvence Sistemi'yle okulların kendi öz değerlendirme raporlarını kendilerinin hazırlaması kararı alınmıştır. Türkiye'de tüm okulların periyodik olarak değerlendirildiği döngüsel denetim anlayışı bulunmaktadır. Türkiye'de 2021 yılından bu yana bakanlığın öncelikli olarak belirlediği alanlarda denetim yapılmasının öngörüldüğü Tematik Denetim politikası uygulanmaktadır.
İkinci Bulgu: Resmi Denetimin Kapsadığı Konular	
<ul style="list-style-type: none"> Okul müfredatının gerekliliklere uygunluğu: Estonya Eğitim sisteminde her okul, bakanlık tarafından oluşturulan ulusal müfredat normlarına bağlı kalmak şartı ile kendisine ait bir müfredat oluşturmaktadır. Resmi denetimde okulun ulusal müfredatların gerekliliklerini karşılayan geçerli bir müfredata sahip olup olmadığı denetlenir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu: Denetimin odaklandığı sorunlar öncelikle okul müfredatında belirlenen çalışmaların örgütlenmesi, planlama çalışmaları vb. ilkelere uyulması, öğrencilerin çalışma yükü, sınıftaki öğrenci sayısı, ders planı dahil günlük program, okul tatilleri, öğretmenler arasındaki iş birliği ve sınıf günlüklerinin doldurulması ve öğrenci sicil defteri gibi konulardır. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu ve etkinliğinin değerlendirilmesi: Denetimin odaklandığı konular şu şekildedir; Okul iç değerlendirmesi ile okul müfredatı geliştirme arasında uyumun varlığı, Müfredatın uygulanmasında öğretmenlerin çalışmalarının denetimi, Öğrencilerin öğrenme çıktılarının okulda analiz edilmesi, Öğretmenler kurulunun eğitim ve 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim-Öğretim Ortamları: Bu bölümde öncelikle okulun temel bilgilerinin oluşturulması açısından "Okula Ait Temel Bilgiler" başlığı altında okulun eğitim-öğretime başladığı öğretim yılı, varsa okul türünde yapılan bir değişikliğe ilişkin bilgiler, yeni bir binaya taşınması durumu, isim değişikliği, kurumun kaç bina/bloktan oluştuğu gibi bilgiler kayıt altına alınır. "Fiziki Durum" başlığı altında okul bina ve tesislerinin (atölye, pansiyon vb.) mevzuata uygunluğu, yeterlilik durumu ile temizlik ve bakımı, "Güvenlik önlemleri" başlığı altında ise güvenli okul ortamının sağlanmasına yönelik alınması gereken her türlü tedbirin alınıp alınmadığı ve bu tedbirlerin ilgili mevzuata uygunluğu denetlenir. Eğitim-Öğretim Faaliyetleri: Bu bölümde öncelikle "Öğretim Etkinlikleri" başlığı altında eğitim öğretime hazırlık faaliyetleri, bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleri ile öğretim programlarının uygulanma durumu, ölçme-değerlendirme esaslarının yerine getirilmesi durumu ile mevzuata uygunluğu ve okul sonrası açılan geliştirmeye yönelik kurslara ait iş ve işlemlerin yerine getirilmesi durumu ile mevzuata uygunluğu denetlenir. "Eğitim Etkinlikleri" başlığı altında okul rehberlik

Estonya'da Eğitim Teftiş Sistemi

<p>öğretim faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirmesi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci gelişimi için destek uzmanlarının hizmetinin sağlanması: Bu bölümde müfettişler tarafından desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin destek eğitimi süreçlerinin ne şekilde yürütüldüğü, ihtiyaç duyulması halinde özel eğitmen, konuşma terapisti, sosyal pedagoğ ve okul psikoloğu hizmetlerinin güvence altına alınıp alınmadığı; destek uzmanlarının hizmetinin ve görevlerinin yerine getirilmesinin nasıl düzenlendiği; iç değerlendirilmenin, destek uzmanlarının hizmetinin kalitesi veya güvencesiyle ilgili koşulları ortaya çıkarıp çıkarılmadığı değerlendirilmektedir. • Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere destek organizasyonu: Bu bölümde müfettişler tarafından yetenekli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere verilen desteğin ne şekilde değerlendirildiği ve öğrencilerin mezun olduktan sonra bir sonraki eğitim veya çalışma hayatına geçişinin nasıl desteklendiği denetlenmektedir. • Eğitim ve Öğretim personelinin nitelikleri: Bu bölümde, okulun gerekli eğitime sahip personele sahip olup olmadığı, öğretim ve eğitim alanında çalışan kişilerin niteliklerinin (destek uzmanları dahil) gereklilikleri karşılayıp karşılamadığı; okul müdürünün mevcut çalışanların nitelik ve yetkinliklerini değerlendirip değerlendirmede, öğretmen sayısının okul müfredatında belirlenen öğrenme hedeflerinin yerine getirilmesini sağlamak için yeterli olup olmadığı; müdürün öğretmenlerin işe alınmasında kamuya açık yarışmalar düzenleyip düzenlemediği ve bu öğretmenlerle belirli süreli iş sözleşmeleri imzalayıp imzalamadığı müfettişler tarafından denetlenmektedir. 	<p>faaliyetlerinin uygulanması ve değerlendirilmesi durumu, özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrenciler ile kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilere yönelik çalışmaların yerine getirilmesi durumu ve ilgili mevzuata uygunluğu, sosyal etkinlikler ile ilgili iş ve işlemlerin yerine getirilmesi durumu ve son üç yıl içerisindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi denetlenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yönetim Faaliyetleri: Bu bölümde insan kaynakları iş ve işlemleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetimi açısından her türlü planlama faaliyetleri, her türlü kurul çalışmalarının uygunluğu, tüm öğrenci işleri, eğitime erişimin uygunluğu, okulda denetim, izleme ve değerlendirme sistemleri ile okulda kullanılan bilişim sistemlerinin yeterliği denetlenir. • Mali İş ve İşlemler: Bu bölümde okula tahsis edilen tüm mali kaynakların kullanımının ve yapılan harcamaların uygunluğu, okul-aile birliklerine dair iş ve işlemlerin yerine getirilmesi durumu ile ilgili mevzuata uygunluğu, kurumda çalıştırılan personele dair her türlü mali iş ve işlemlerin yerine getirilmesi durumu ve okula ait taşınır mal iş ve işlemlerinin yerine getirilmesi durumu ve ilgili mevzuata uygunluğu denetlenir. • Ayrıca kurumun daha önce yapılan denetimlerine ilişkin olarak denetim raporunda yer alan tespit ve önerilerin uygulanmasına/giderilmesine yönelik kurum tarafından yapılan çalışmalar değerlendirilir ve okulun uygulamaya geçirdiği ve örnek uygulama olarak değerlendirilebilecek faaliyetler denetim raporunda yer alır.
<p>Üçüncü Bulgu: Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Müfettişler, 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip adaylar arasından yazılı sınav esasına göre seçilir. • Müfettişler, en az yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır. • Yazılı sınavı geçen müfettişlerin iş başında yetiştirilmesi esas alınır. • Ülke genelinde müfettişler 4 ayrı coğrafi bölgede istihdam edilmekte ve düzenli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Müfettişler, 8 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip adaylar arasından yazılı ve sözlü sınav esasına göre seçilir. • Müfettişler, önce üç yıl yetiştirme programı dahilinde müfettiş yardımcılığı yapar ve daha sonra müfettişlik unvanına hak kazanırlar. Üç yıllık yetiştirme programı; birinci yıl içinde yüz yirmi saat, ikinci yıl içinde yüz yirmi saat olmak üzere hazırlayıcı eğitim, görev başında yetiştirme ve süresi 120 saatten az olmamak kaydı ile yeterlik eğitimi olmak üzere üç bölümden oluşur. • Ülke genelinde müfettişler tüm illerde ve ayrıca bakanlığa bağlı üç ayrı coğrafi bölgede istihdam edilmekte ve düzenli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

PISA sınavlarında oldukça yüksek başarı gösteren ülkelerden biri olan Estonya'nın Eğitim organizasyonu içerisindeki teftiş sisteminde günümüz yaklaşımlarına uygun denetim sistemlerini uyguladıkları görülmektedir. Özellikle 2006 yılından bu yana okulların kendi *iç değerlendirmelerini* yapmalarına imkân verilmesi, okulun müfredatı ile iç değerlendirmeleri arasındaki uyumluluğun denetimi, denetimlerin önceden bakanlıkça belirlenmiş olan eğitim politikaları alanlarında yapılmasını içeren *tematik denetimler* şeklinde planlanması, tüm okulların periyodik denetimlerinin yapılması yerine kalite göstergelerine dayalı olarak düşük performans gösteren okulların denetiminin yapılmasına yönelik *risk tabanlı denetim* anlayışının tercih edilmesi Eğitim Teftiş Sisteminde ön plana çıkan uygulamalardır. Risk tabanlı denetim sayesinde eğitime ayrılan kaynakların da daha hedefe yönelik kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Farklı eğitim sistemlerini keşfederken, anlamlı ve önemli bir faktör de her ülkenin eğitimine ne kadar yatırım yaptığının ve harcadığının belirlenmesidir. Kuşkusuz eğitim kaynaklara ihtiyaç duyar, ancak yüksek düzeyde kaynaklar, hemen yüksek seviyeli öğrenci performansı ile sonuçlanmaz (OECD, 2019). PISA 2018'deki Estonya örneği, daha az parayla yüksek sonuçların elde edilebileceğini göstermektedir. Estonya, eğitime diğer OECD ülkelerinden %30 daha az harcama yapmasına rağmen eğitimde daha başarılı sonuçlar almıştır (Tire, 2021).

Estonya'da eğitim mevzuatının adalet ve eşitlik temelinde herkes için kapsayıcı eğitim anlayışına uygun, desteğe ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere göre çok ayrıntılı, velileri eğitimde iş birliği anlamında eğitimin içine katan, öğrenci ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alan ve eğitim-öğretim sürecinde görev alan tüm eğitim personelinin niteliğini ve mesleki gelişimini önemseyen bir anlayışla düzenlenmiş olması okulların teftişinde de bu durumların dikkate alınması durumunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Estonya, eğitim kurumlarının denetimlerinde ayrıntılı ve doğruluk payı yüksek bir veri izleme sistemi kullanmaya oldukça önem vermektedir. Bu da denetimlerde okullarla ilgili her türlü sağlıklı veriye dayalı olarak müfettişlerin izleme, değerlendirme ve yorumlama potansiyellerini artırmaktadır. Estonya'da eğitimin Avrupa'ya ve OECD ülkelerine oranla daha çok yerleşmiş olmasından dolayı okul müdürlerinin karar alma inisiyatifleri ve yetkileri daha yüksektir. Hatta okul müdürlerinin kendi öğretmen ve personellerini kamuya açık istihdam yarışmaları ile kendilerinin belirleme yetkileri bulunmaktadır. Bu durum, konuyla ilgili literatürde de belirtildiği üzere denetimlerde eğitim ve öğretim alanındaki personelin nitelikleri ile ilgili okul müdürlerinin sorumluluk almalarına yol açmaktadır (Santiago, 2016).

Estonya'da müfettiş olma kriterlerine bakıldığında öğretmen ve yöneticilik deneyiminin 5 yıl olma şartı dışında yüksek lisans şartının bulunduğu, Türkiye'de ise

yöneticilik ve yüksek lisans yapma zorunluluğunun olmadığı ve 8 yıl öğretmenlik şartının bulunduğu, müfettişlerin yetiştirilmesi noktasında ise Estonya’da rutin hizmet içi eğitimler dışında sadece iş başında yetiştirmenin etkin olduğu, Türkiye’de olduğu gibi iş başında yetiştirmenin ve hizmet içi eğitimlerin yanı sıra etkili ve güçlü bir hizmet öncesi yetiştirme programının bulunmadığı görülmektedir.

Müfettişlerin hizmete girmeden önce, gerçekten profesyonelleşmiş olmaları bir zorunluluk olmalıdır. Çünkü müfettişler hem yetiştirici hem değerlendirici hem de yargılayıcıdır. Müfettişler neleri nasıl yapacakları konularında yetiştirilmedikçe, bilgiden yoksun yargılarla rutin etkinliklerde bulunarak görevlerini yerine getirdiklerini sanırlar, böylece yardım edici bir kaynak olamazlar (Gardner, 1980). Müfettişlerin yararlı olabilmeleri, hizmet öncesinde sağlam bir alt yapı oluşturmalarıyla orantılı bir durumdur. Müfettişlerin eğitiminde hizmet içi eğitimin önemli bir yerinin olmasına karşın, uzmanlık gerektirecek bir alana ilişkin hizmet öncesi eğitim alınmaması savunulabilir bir durum değildir. Gelişmiş birçok ülkede eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin çoğu lisansüstü öğrenim görmüş kişilerdir. Bu durum, deneticilerin, yöneticilerden ve öğretmenlerden daha üst düzeyde bir eğitim görmelerini zorunlu kılmaktadır. Müfettişin etkili olabilmesi etkileyici gücüne bağlıdır ve müfettişin üst düzeyde öğrenim görmüş olması etkileyiciliğini artırıcı bir rol oynar. Aksi durumda denetmen denetlenenler üzerinde etkili olamaz. Etkileyici gücünü yetersiz gören müfettiş, bu kez yetkisini kullanmaya kalkacaktır ki, bu davranış denetlenenle denetleyeni karşı karşıya getirir. Dolayısıyla müfettişin hizmet öncesinde yetiştirilmesi, uzman olması ve alanında yeterli olması önemli bir konudur (Gündüz ve Balyer, 2012).

Estonya ile kıyaslandığında ülkemizdeki eğitim teftiş sisteminde de olumlu uygulamaların olduğu ve plânlandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2022 yılında duyurduğu “Eğitimde Kalite Güvence Sistemi” uygulamasına göre yerel olarak her ilde eğitim müfettişleri başkanlıklarının oluşturulduğu, her okulun kendi öz değerlendirme raporlarını hazırlayacağı, bu öz değerlendirme raporlarına göre her bir okulun 3 yılda bir denetlenerek bu okullara rehberlik desteğinin sağlanacağı, böylelikle iller arasında uygulama farklılıklarının giderilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır (MEB, 2022). Ayrıca Teftiş Kurulu Başkanlığında uzun zamandır rehberlik amaçlı kurum denetimlerinin devam ettiği, son dönemlerde de tematik denetimlerin planlanarak uygulamaya konduğu görülmektedir.

Ülkemizde eğitimin teftiş sistemindeki bu olumlu gelişmelerin artırılması amacı ile aşağıda maddeler halinde bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Okulların denetlenmesinde, okullara ait her türlü verilerin izlenebilmesi ve kullanılması amacı ile tüm ülke çapında doğruluğu ve hassasiyeti yüksek bir eğitim veri izleme sistemi oluşturulabilir.

2. Tüm okulların periyodik olarak denetlenmesi yerine eğitim veri izleme sistemi, e-okul, öz değerlendirme raporları verileri sonucunda görece daha riskli verilere sahip daha az sayıda okulların denetiminin yapılacağı risk tabanlı denetim uygulamasına geçilebilir.

3. Denetim raporlarının değerlendirme sonuçları ve kurumlarda görülen örnek uygulamalar, ülke çapında yaygınlaştırılması amacı ile yönetici ve öğretmen eğitimlerinde kullanılabilir ve eğitim mevzuatlarına yansıtılabilir.

4. Müfettiş olarak işe alınma yeterliliklerinde sadece 8 yıl öğretmenlik şartı yerine öğretmenlikle beraber belli bir dönem yöneticilik şartı ve ayrıca yüksek lisans yapma şartı getirilebilir.

Kaynakça

- Best, J. W. (1970). *Research in education*. (2nd ed.) New Jersey: Prentice-Hall. (1st ed. 1959).
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices* (2nd Edition). USF Tampa Library Open Access Collections Textbooks Collections Book 3. University of South Florida.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cinoğlu, M. (2009). *Eğitimin Bilimsel Temelleri*. Çiçek Sağlam, A. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s. 183-200), (2. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çetin, R. B., Konan, N. (2020). Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerine İlişkin Bir İnceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1) 45-77.
- Dal, S., Tekin, Y., Kırıl, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 94, Temmuz 2019, s. 540-556 ISSN: 2148-2489 <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.15102>
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-48.

- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Eurydice, (2015). Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa’da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği’nin Yayınlar Bürosu, <http://dx.doi.org/10.2797/392074>.
- Gardner, J.E. (1980). *Training the new supervisors*. New York.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A., (2012). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Ülkelerinde Müfettişlerin Yetiştirilme Süreci ve Karşılaşılan Sorunlar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, Nisan 2012, ss.84-95.
- İleri, T., Ahışha, R. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). PISA başarısı nelere bağlı? Estonya örneği. *Jret, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat 2017 Cilt: 6 Sayı: 1 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara Nobel Yayınevi.
- May, T. (2010). *Social research issues, methods and process*. (3rd ed.). New York: Mc Graw Hill. (1st ed. 1993).
- MEB (2022) MEB’den Eğitimde Kalite için Dev Adım: Eğitimde Kalite Güvence Sistemi Kuruldu, Millî Eğitim Bakanlığı, Haberler, 2022. 20 Mart 2022 tarihinde <https://tkb.meb.gov.tr/www/mebden-egitimde-kalite-icin-dev-adim-egitimde-kalite-guvence-sistemi-kuruldu/icerik/178> adresinden erişildi.
- MOER, (2021). Juhendmaterjal järelevalve teostamiseks (Denetim için Kılavuz Materyal), Ministry of Education and Research, Estonia. 21 Ocak 2022 tarihinde https://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_2021_veebi.pdf adresinden erişildi.
- NCEE. (2020). Brief on High-Performing Systems: Estonia, Legislative International Education Study Group, National Center on Education and the Economy. 2 Şubat 2022 tarihinde https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/International_Ed_Study_Group_2020/Estonia/1.EstoniaProfileNCEE.pdf adresinden erişildi.

- OECD, (2016). Reviews of School Resources: Estonia 2016. 24 Ocak 2022 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-estonia-2016_9789264251731-en adresinden erişildi.
- OECD, (2019). PISA 2018 results: What students know and can do (Vol. 1). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Santiago, P. (2016). The teaching workforce in Estonia, in OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016, OECD Publishing, Paris. s.30 DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264251731-9-en>
- Scott, J. (1990). *A matter of record documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.
- SICI (2016) The Inspectorate of Education of Estonia, Tartu, 2016. 21 Ocak 2022 tarihinde <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/21147d-5b-bc8d-49c8-8fc0-864d2d31cc01/The-Inspectorate-of-Education-2016-Estonia.pdf;.jpg;.aspx> adresinden erişildi.
- SICI (2018) Country Profile ESTONIA, 2018. 20 Ocak 2022 tarihinde https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/6ec120e7-ea20-442c-9e6b-06025da12e58/Country-Profile-Estonia_2018.pdf;.jpg;.aspx adresinden erişildi.
- SICI. (2019). Cooperation between Estonia and the Netherlands, SICI Newsletter, September, 2019.
- SICI, (2022). *Who we are and what we do*. The Standing International Conference of Inspectorates, 20 Mart 2022 tarihinde <https://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Who-we-are-and-what-we-do> adresinden erişildi.
- Tire, G. (2021). Estonia: A Positive PISA Experience In: Crato, N. (ed.) *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*. pp. 101–120. Springer (2020). https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_5.
- Van Bruggen, J. (2010) *The role of school inspection in ensuring quality in education: past, present and future*. In: Stoney S (eds), Slough: National Foundation for Educational Research, pp.119-137. 3 Şubat 2022 tarihinde http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf adresinden erişildi.

Van Dalen, D. B. (1966). *Understanding educational research* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill. (1st ed. 1962).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. (İlk baskı. 1999).

Kimya Ders Denetimi

DERLEME MAKALESİ

Nihal COŞKUN¹

1 Dr. Müfettiş, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, nihal.coşkun@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0001-7485-1818.

Gönderilme Tarihi: 09.06.2022 Kabul Tarihi: 26.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1128455

Öz

Bu çalışmada, kimya öğretim programlarının tarihi gelişimine değinilerek Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında kabul edilen kimya dersi öğretim programı esas alınarak Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunca hazırlanan makam olurluna dayalı (mucipli) öğretmen ders denetim rehberi çerçevesinde kimya ders denetim usul ve esasları incelenmiştir. Makam olurluna dayalı (mucipli) öğretmenin ders denetiminin yapılabilmesi için öğretmen hakkında makamdaki oluru alınmış olması gereklidir. Makam oluru içeriğine bağlı olarak “ders denetimi”, “ders denetimi, inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapılması” veya konuyla ilgili itham edilen başka kişilerinde bulunması halinde “ders denetimi, varsa sorumluluğu görülenler hakkında inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapılması” işlemleri gerçekleştirilir. Öğretmen ders denetimlerinde yürürlükte olan öğretim program esaslarına bağlı kalmaktadır. Öğretim programları geliştirme çalışmaları dinamik bir süreç olduğundan zaman içerisinde programlar günün şartlarına göre yeniden değerlendirilerek iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: MEB Talim ve Terbiye Kurulu, MEB Teftiş Kurulu, kimya öğretim programı, kimya ders denetimi

Chemistry Course Supervision

Abstract

In this study, by referring to the historical development of chemistry teaching programs, the chemistry course supervision procedures and principles within the framework of the teacher's course supervision guide based on authority consent (approved) prepared by the MoNE Inspection Board based on the chemistry course curriculum accepted by the MoNE Board of Education and Discipline in 2018 examined. In order to supervise the course of the (approved) teacher based on the consent of the authority, the consent of the teacher must be obtained from the authority. Depending on the content of the authority's consent, "course supervision", "course supervision, examination and investigation when necessary" or "course supervision, if any, examination of those responsible for the subject and investigation if necessary" are carried out if there are other persons accused of the subject. In teacher course inspections, the current curriculum principles are adhered to. Since the development of teaching program is a dynamic process, improvement and development studies have been carried out by re-evaluating the teaching program over time according to the conditions of the day.

Keywords: MoNE Board of Education, MoNE Inspection Board, chemistry teaching program, chemistry course supervision

Giriş

Türkiye'de modern kimyanın kökleri 1848'de Dr. Mehmed Emin Derviş Paşa tarafından yazılan Usûl-i Kimya [Kimyanın Elementleri] kitabının basımına kadar uzanmaktadır (Dölen, 2013). Kimya eğitimi, kimyayı öğrenme ve öğretme çalışmalarının bütünü olarak düşünülebilir. Kimya eğitimi, planlamayı içeren beceri geliştirme ve öğretme metodlarının uygulama yeteneğini de geliştirebilmelidir.

Öğretim programları ülkenin nasıl bireyler yetiştirmeyi amaçladığı, öğretmen ve öğrencilerin neler yapması gerektiği, ölçme değerlendirme nasıl yapılacağı, kullanılacak materyallerin seçimi vb. birçok soruya yanıt vermesi nedeniyle de eğitimin çerçevesini belirlemektedir (Çepni ve Çil, 2012). Toplumsal değişim ve gelişimin giderek ivme kazandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının her anını etkilediği çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sürekli takip ederek kendisini yenileyebilen, teorik bilgisini ve öğrendiklerini günlük hayatına aktarabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, öğretim programları oluşan ihtiyaca bağlı olarak zaman zaman güncellenmektedir. Ortaya çıkan ihtiyaçlardan hareketle uygulanmakta olan Kimya Dersi Öğretim Programı gözden geçirilerek gerekli güncellemeler yapılmıştır (MEB, 2018).

Program geliştirme çalışmaları ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından koordine edilmektedir. Türkiye’de program geliştirme alanındaki çalışmalar 1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu ile ilköğretim düzeyinde başlatıldığı görülmektedir (Tekişik, 1992).

Talim ve Terbiye Kurulunun 13.12.1930 tarih ve 211 sayılı kararı ve Talim ve Terbiye Kurulunun 26.04.1938 tarih ve 35 sayılı kararları ile lise kimya programları yürürlüğe girmiştir. 1950’li yılların sonlarından itibaren ortaöğretimde Fen ve Matematik öğretiminde reform çalışmaları başlatılarak 1957 yılında yeni kimya programları uygulanmıştır. 1923 yılından 1991 yılına kadar sınıf geçme sistemi uygulanmıştır (Özat, 1997). 2 Ağustos 1991 tarih ve 20979 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Sistemi Yönetmeliği” 1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konmuştur (MEB, 2007).

Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarihli ve 184 sayılı Kararı ile Liselerin 3 yıllık eğitim öğretim süresinin 4 yıla çıkarılması sonucu, 1992 yılında yayımlanan seçmeli Kimya 1, Kimya 2 ve Kimya 3 derslerinin program içerikleri 4 yıllık program çerçevesinde sınıflara göre bölümlendirilmiştir. Yeniden yapılandırılan eğitim sistemi kapsamında kimya dersi öğretim programlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla yapılandırmacı yaklaşımı esas alan ve “öğrenci merkezli” eğitim modeli ile oluşturulan kimya dersi öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 11.10.2007 tarih ve 169 sayılı kararı ile yürürlüğe girmiştir. 2007 yılında yayımlanan ortaöğretim kimya programı, bireysel ve toplumsal sorumluluklarının bilincinde ve kendi hayatını etkileyen kimyasal kavram ve ilkelerin farkında bireyler yetiştirmeyi hedef almıştır.

Bilginin hızla yayıldığı, teknolojinin insan hayatını kapsadığı ve insanın vazgeçilmezi olduğu, mesafelerin kısaldığı küreselleşen dünyada, gelişmelere açık ve ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan, üreten ve özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek eğitimle mümkündür. Dünyadaki değişim ve gelişimleri eğitim sistemlerine taşıyan elbette ki öğretim programlarıdır. Bu nedenle, programların çağın gereklerine uygun revize edilmesi son derece önemlidir (Demircioğlu, Aslan ve Yadigaroglu, 2015). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında revize edilen Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programının gerekliliği, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmelerin yanında bireylerden beklenen roller şeklinde ifade edilmiştir. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan 2017 yılı Kimya Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin; kimya dersinde edindiği bilgi ve becerileri günlük hayat, sağlık, sanayi ve çevre ile ilgili olayları

açıklamada kullanmalarını, kimyasal teknolojilerin hayata yansıyan olumlu ve olumsuz yanlarını ayırt edebilecek tutum geliştirmelerini; geliştirdiği tutumları sağlık, toplum, çevre ve hayat kalitesi açısından değerlendirmelerini, kimyanın topluma, sosyal hayata, ekonomiye ve teknolojiye etkilerinin farkına varmalarını ve mevcut enerji kaynaklarının yanında yenilenebilir ve alternatif enerji kaynaklarını tanımaları, çevreye duyarlı teknolojilerin geliştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında kimyanın önemini kavramaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017).

2017 yılında farklı ülkelerin son yıllarda güncellenen öğretim programları incelenmiş, ilgili literatür taraması yapılmış, başta öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler olmak üzere üniversitelerden ve sivil toplum örgütlerinden görüşler alınmış ve tüm veriler, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan ilgili komisyonlarca değerlendirilerek Kimya Dersi Öğretim Programı güncellenmiş ve yayımlanmıştır. Yayımlanan yeni program 2017-2018 eğitim öğretim yılında 9. sınıflarda uygulamaya konulmuş, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren de tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2017). Günümüzde nitelikli insan; “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. özelliklerine sahip bir birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Anayasamızın 42. maddesinde yer alan amir hükümler gereği ülkemizde gerçekleştirilen tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin denetim ve gözetimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. 10 Temmuz 2018 tarih ve 30474 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile denetim ve gözetim görevi Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının uhdesine verilmiştir.

Kurumsal faaliyetlerin ve işlemlerin önceden belirlenen amaçlara ve kurallara uygun gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya konmasına yönelik inceleme süreci olan denetimde nihai amaç, demokratik hukuk devleti ilkeleri doğrultusunda her türlü kamu kaynağının tespiti ve rasyonel biçimde kullanılmasını sağlayarak, kamu yönetiminin, topluma daha iyi hizmet götürmesine yardımcı olmaktır. Çağdaş denetim; kurumların iş birliği, bilimsellik ve nesnellik esaslarına dayalı olarak; güçlü yanlarının vurgulanması, eksik yanlarının geliştirilebilmesi ve bu sayede kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen tanılama, değerlendirme ve geliştirme faaliyetlerinin bir bütünüdür. Bu kapsamda kurumlarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin, yetiştirilmek istenen insan tipine uygun olup olmadığı, öğrenmede rol oynayan tüm öğeler birlikte ele alınarak değerlendirilir (MEB, 2021).

Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi yapılabilmesi için öğretmen hakkında makamdan olur alınmış olması gereklidir. Olur içeriğine bağlı olarak “ders denetimi”, “ders denetimi, inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapılması” veya konuyla ilgili itham edilen başka kişilerinde bulunması halinde “ders denetimi, varsa sorumluluğu görülenler hakkında inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapılması” işlemleri gerçekleştirilir.

Yöntem

Çalışmada kimya ders denetiminin nasıl yapıldığını açıklamak amacıyla nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın hazırlanmasında öğretim programlarının geliştirilmesine destek veren paydaşların (üniversiteler, okul idarecileri, öğretmenler) katkılarına dayalı olarak geliştirilen kimya öğretim programındaki değişikliklerden, 2017 yılından itibaren yürürlükte olan kimya ders denetim usul ve esaslarından, Talim ve Terbiye Kurulu, Teftiş Kurulu Başkanlığı kararları ve akademik çalışmalardan yararlanılmıştır. Kamuya açık ulusal ve uluslararası doküman ve kaynaklardan yararlanıldığı için etik kurul izni alınmasına gerek bulunmamaktadır. Çalışmanın temelini 2018 yılında kabul edilen Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programına dayalı Mucipli Kimya Ders Denetiminin usul ve esaslarının incelenmesi oluşturmaktadır.

Bulgular

Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programının (2018) İncelenmesi

2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan komisyon tarafından izleme ve değerlendirme çalışmaları doğrultusunda güncellenen Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim Programı, 19.01.2018 tarih ve 30 sayılı kurul kararı ile tüm sınıf düzeylerinde uygulanmak üzere kabul edilmiştir. 2018 yılında kabul edilen kimya öğretim programında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kimya öğretiminde kullanımına ve üst düzey bilişsel becerileri de yansıtacak şekilde kazanımların, günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik vurgunun artırıldığı görülmüştür.

Kimya Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin;

- i. Kimya biliminin temel kavramları, ilkeleri, modelleri, teorileri ve yasaları hakkında bilgi sahibi olmaları,
- ii. Kimya biliminin ve insanlığın ortak mirası olan bilimsel bilginin gelişim sürecini ve doğasını, bilimsel bilginin etik değerlere uygun olarak kullanılmasının önemini kavramaları,

iii. Dünyada kimya biliminin gelişimine katkı sağlamış bilim insanları ve çalışmalarını hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu çalışmalarını etkileyen sosyal, kültürel, ekonomik, çevresel koşulları kavramaları,

iv. Kimya dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayat, sağlık, sanayi ve çevre ile ilgili olayları açıklamada kullanmaları,

v. Kimyasal teknolojilerin hayata yansıyan olumlu ve olumsuz yanlarını ayırt edebilmeleri,

vi. Kimyanın topluma, sosyal hayata, ekonomiye ve teknolojiye katkılarının farkına varmaları,

vii. Sosyal, ekonomik, çevresel faktörlerin insan hayatını desteklemek ve korumak için nasıl bir etkileşim içinde olduğunu fark etmeleri ve bu etkileşim içinde kimya biliminin rolünü kavramaları,

viii. Bilişim teknolojilerini kullanarak edindikleri bilgileri kimyanın sembolik diline ve bilimsel içeriğe uygun olarak düzenlemeleri, sunmaları, raporlaştırmaları ve paylaşmaları,

ix. Deney yaparak veri elde etmeleri, bu verileri kullanarak çıkarım yapmaları, yorumlamaları ve genellemelere ulaşmaları,

x. Kimya bilimi ile ilgili kariyer olanaklarını tanımaları ve bu alana ilgi duymaları,

xi. Bilimsel çalışmalarda ve toplumsal hayatta etik değerlere sahip olmanın ve bu değerlere uygun davranmanın gerekliliğini ve önemini kavramaları,

xii. Hayatı anlama ve hayatın devamlılığında kimya biliminin rolünü kavramaları,

xiii. Kimya dersinde edindikleri bilgi, beceri ve yeterlilikleri kullanarak insanlığın faydasına olacak yeni fikirler üretmeye ve özgün çalışmalar yapmaya istek duymaları amaçlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Mucipli Kimya Ders Denetimi

Ders denetimi, eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi ve değerlendirilmesidir. Millî Eğitim Bakanlığı ders denetimini “öğretmenin alanındaki yeterliliğinin; hazırlık ve planlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, etkinliklere yer verebilme, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve pedagojik esaslara uygunluk durumu ile öğrencilerin öğretim programında öngörülen kazanımlara ulaşma düzeyinin incelenip değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır (MEB, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş

Kurulu Başkanlığı tarafında hazırlanan “makam oluruna dayalı (mucipli) öğretmen denetimi rehberi” esas alınarak Bakanlığa bağlı kurumlarda kimya ders denetimi yapılmaktadır. Bu kapsamda kurumlarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin, yetiştirilmek istenen insan tipine uygun olup olmadığı, öğrenmede rol oynayan tüm öğeler birlikte ele alınarak değerlendirilir (MEB, 2021). Makam oluruna dayalı (mucipli) öğretmen denetimi, bilgi toplama/ön araştırma, ders denetimi öncesi görüşme ve öğretmenin ders denetiminin gerçekleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalarda değerlendirme yapılırken tespit edilen hususlar “gözlem formuna” işlenmektedir (MEB, 2021).

Makam oluruna dayalı (mucipli) öğretmen denetim rehberi esas alınarak Kimya 9, 10, 11 ve 12 sınıflar için gözlem formu düzenlenmiştir. Bu çalışmada gözlem formunda bulunan bölümler sınıflandırılarak her bölüm kendi içerisinde detaylandırılmıştır. Sınıf düzeylerine ait gözlem formlarındaki tek farklılık “ünite kazanımların değerlendirilmesi” bölümünde yer almaktadır.

Kimya öğretmenlerinin ders denetiminde; kimya öğretim programında sınıf düzeylerine göre yer alan ünite, konu, kazanım ve konuların önerilen ders saati ve yüzde oranlarına uygun ders anlatılıp anlatılmadığı, kazanım ve açıklamaların öğrencilere hangi ölçüde aktarıldığı kontrol edilmektedir. Gözlem formlarının “ünite kazanımların değerlendirilmesi” bölümünde, Kimya Dersi Öğretim Programında yer alan 9, 10, 11 ve 12 sınıflara ait ünite, konu, kazanım ve dikkat edilmesi gereken hususların kontrolünü sağlamak amaçlı tablolar yer almaktadır. Bu çalışmada, örnek olması bakımından her sınıfın ilk 3 ünitesine ait kazanım değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Kimya öğretmeni ders gözlem formunun bölümleri:

i. Giriş bölümü: Bu bölümde ders denetimi yapılan öğretmen ve dersi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Kimya Öğretmeni Ders Gözlem Formu Giriş Bölümü

KİMYA ÖĞRETMENİ DERS GÖZLEM FORMU (Hangi sınıfa ait olduğu yazılır)	
Öğretmenin Adı ve Soyadı	
T.C. Kimlik Numarası	
Görev Yaptığı Okul	
Dersin İzlendiği Tarih/Sınıf/Şube	
Dersin Konusu	

ii. Ders Denetimi Öncesi “Planlama Alanı” Değerlendirme Kriterleri: Öğretmenin dersine girilmeden önce yazılı evraklar üzerinden incelemeler yapılarak iş ve işlevlerin yönetmelikler çerçevesinde planlanıp planlanmadığı, yapılan plana göre iş ve işlevlerin yapılıp yapılmadığı kontrol edilir. Bu kontroller neticesinde sorgulanan konunun gerçekleşme oranına göre Evet (E), Kısmen (K) veya Hayır (H) seçeneklerinden biri işaretlenir.

Tablo 2

Ders Denetimi Öncesi “Planlama Alanı” Değerlendirme Kriterleri

Planlama Alanı Değerlendirme Kriterleri	E	K	H
Kimya zümre toplantısında önceki kimya zümre toplantılarında alınan kararlara yer verilip verilmediği			
Kimya zümre toplantısının Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programına uygun olarak yapılıp yapılmadığı			
Ünitelendirilmiş yıllık ders plânlarında Kimya dersi öğretim programının dikkat edilecek hususlara uygun hazırlanıp hazırlanmadığı			
Atatürkçülükle ilgili konuların üzerinde durularak çalışmaların buna göre planlanıp planlanmadığı			
Kimya dersi öğretim programında belirtilen hedef ve kazanımlar dikkate alınarak kimya dersinin işlenişinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenip belirlenmediği			
Diğer zümre ve alan öğretmenleriyle yapılabilecek iş birliği esaslarının belirlenip belirlenmediği			
Kimya alanı ile bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin izlenerek uygulamalara yansıtılıp yansıtılmadığı			
Öğrencilerde girişimcilik bilincinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılıp yapılmadığı			
Derslerin daha verimli işlenebilmesi için ihtiyaç duyulan kitap, araç gereç ve benzeri öğretim materyallerinin belirlenip belirlenmediği			
Okul ve çevre imkânlarının değerlendirilerek yapılacak deney, proje, gezi ve gözlemlerin planlanıp planlanmadığı			
Öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak öğrenmelerini engelleyen eksiklerinin tamamlanmasına yönelik çalışmaların belirlenip belirlenmediği			
Öğrencilere verilecek proje konularının kimya öğretim programına uygun ve araştırmayı özendirici olması, konuların öğrencilerin ihtiyaçları, yetenekleri, çevre ve okul şartları göz önünde bulundurularak belirlenmesi, bu çalışmaların ölçme ve değerlendirilmesine yönelik ölçeklerin hazırlanması yönünde kararların alınıp alınmadığı			

Öğrencilerin başarı ve başarısızlık nedenleri araştırılarak başarıyı artırıcı çalışmaların planlanıp planlanmadığı

Öğrenci başarısını ölçme değerlendirilmede birlik-beraberliği sağlayıcı esaslar üzerinde durularak uygulama birliği sağlayıcı kararların alınıp alınmadığı

Ortak sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hususlarının karara bağlanıp bağlanmadığı

Öğretim yılı çalışma takvimi esas alınarak toplam kimya ders saatinin belirlenerek (sınıflar düzeyinde) öğretim programında belirlenen kazanım sayısı ve süre tablosu gözetilerek konulara ve sınavlara ayrılacak sürelerin belirlenip belirlenmediği

Öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde katıldıkları çeşitli sınav ve yarışmalarda aldıkları sonuçların kimya dersi bazında değerlendirilip değerlendirilmediği

iii. Kimya Öğretmeni “Ölçme-Değerlendirme Alanı” Değerlendirme Kriterleri: Öğretmenin dersine girmeden önce daha önce yapmış olduğu ölçme-değerlendirme (kısa sınav, ödev, yazılı vb.) çalışmaları üzerinden incelemeler yapılarak iş ve işlevlerin yönetmelikler çerçevesinde yapılıp yapılmadığı kontrol edilir. Bu kontroller neticesinde ilgili formda sorgulanan konunun gerçekleştirilme oranına göre Evet (E), Kısmen (K) veya Hayır (H) seçeneklerinden biri işaretlenir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının (azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla) etkililiğinin sağlanmasında temel görev kimya öğretmenindedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları aşağıdaki ilkelere göre yapılmalıdır.

a. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.

b. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.

c. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır. **ç.** Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.

d. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.

e. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.

Tablo 3

Kimya Öğretmeni “Ölçme ve Değerlendirme Alanı” Değerlendirme Kriterleri

Ölçme ve Değerlendirme Alanı Değerlendirme Kriterleri	E	K	H
Öğrenci başarısının, kimya dersi öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler ile işletmelerde beceri eğitiminde/stajda alınan puanlara göre tespit edilip edilmediği			
Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik özellikleri açısından uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılıp kullanılmadığı			
Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listelerinin hazırlanarak kullanılıp kullanılmadığı			
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilere yönelik ölçme değerlendirmede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) esas alınıp alınmadığı			
Bir dönemde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavlarla ilgili esaslara uyulup uyulmadığı			
Sınavlarda soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlığın bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilip seçilmediği			
Sınavların Kimya öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre açık uçlu maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılması esasları ile her dersin sınavlarından birinin kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirme veya çoktan seçmeli maddelerin bulunduğu ölçme araçları ile de yapıp yapılmadığı			
Sınavlardan önce, sorularla birlikte cevap anahtarının da hazırlanması ve sınav kâğıtları ile birlikte saklanması, cevap anahtarında her soruya verilecek puanın, ayrıntılı olarak belirtilip belirtilmediği			
Sınav, performans çalışması ve proje sonuçlarının süresi içinde öğrencilere bildirilerek e-okul sistemine işlenip işlenmediği ve sınav analizlerine göre ortak hataların açıklanıp açıklanmadığı			
Ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığının izlenip izlenmediği			
Sınav analizleri sonucunda konu ve kazanım eksikliği görülen öğrencilerin durumlarının öğretmen tarafından değerlendirilerek eksikliklerin giderilmesi için tedbir alınıp alınmadığı			

Öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenen bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma; yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlar sonucunda bir ürün ortaya koymak amacıyla bireysel veya grup hâlinde proje çalışmalarının yapılıp yapılmadığı

Proje çalışmalarında öğrencilere rehberlik edilip edilmediği

Projelerin değerlendirme sonuçlarının süresi içinde öğrenciye duyurulup duyurulmadığı

iv. Ders Değerlendirme Kriterleri: Dersine girilen öğretmen “Planlama”, “Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Araç-Gereç Kullanımı”, “Öğrenciye Yaklaşım/İletişim Becerileri”, “Öğretme / Öğrenme Sürecini Yönetme ve Alan Bilgisi” ve “Ders Kazanımlarının Değerlendirilmesi” alt başlıkları konusunda değerlendirilmeye tabi tutulur. Bu kontroller neticesinde sorgulanan konunun gerçekleşme oranına göre Evet (E), Kısmen (K) veya Hayır (H) seçeneklerinden biri işaretlenir.

Tablo 4

Ders Değerlendirme Kriterleri

	Ders Değerlendirme Kriterleri	E	K	H
Planlama	Zamanı etkin kullanacak şekilde kimya dersini planlaması			
	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi			
	Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi			
	Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi			
	Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi			
	Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi			
Öğrenme Ortamları Oluşturma Araç-Gereç Kullanımı	Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlemesi.			
	Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlaması			
	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemesi.			
	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlemesi			
	Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlaması			

Öğrenciye Yaklaşım/ İletişim Becerileri	<p>Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı göstermesi.</p> <p>Her öğrenciye insan ve birey olarak değer vermesi</p> <p>Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen göstermesi</p> <p>Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olması</p> <p>Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korunması.</p> <p>Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması</p>
Öğretme / Öğrenme Sürecini Yönetme ve Alan Bilgisi	<p>Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirmesi</p> <p>Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilemesi</p> <p>Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması</p> <p>Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlaması</p> <p>Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmesi</p> <p>Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alması</p> <p>Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapması</p> <p>Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanması</p> <p>Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmesi</p> <p>Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanması</p> <p>Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş etmesi</p>

v. Ders kazanımlarının değerlendirilmesi: Sınıflara ait ders kazanımlarının değerlendirilmesi yapılırken kimya öğretmeninin ders denetiminin yapıldığı derslere ait ünite ve konulardaki sorgulanan konunun gerçekleşme oranına göre Evet (E), **Kısmen** (K) veya Hayır (H) seçeneklerinden biri işaretlenir. Ders denetimi yapılmayan bölümlerin kazanımları işaretlenmeden boş bırakılmalıdır.

Tablo 5*9. Sınıf Ders Kazanımlarının Değerlendirilmesi*

ÜNİTE 1: KİMYA BİLİMİ	E K H
Simyadan Kimyaya konusu: Kimyanın bilim olma süreci açıklanırken;	
a. Simya ile kimya bilimi arasındaki fark vurgulandı mı?	
b. Kimyanın tarihsel gelişimi farklı uygarlıklar temelinde okuma parçaları ile pekiştirildi mi?	
c. Kimyadan kimyaya geçiş sürecine katkı sağlayan bilim insanlarının kimya bilimine ilişkin çalışmaları tanıtıldı mı?	
Kimya Disiplinleri ve Kimyacıların Çalışma Alanları konusu: Kimyanın ve kimyacıların başlıca çalışma alanları açıklanırken;	
a. Biyokimya, analitik kimya, organik kimya, anorganik kimya, fizikokimya, polimer kimyası ve endüstriyel kimya disiplinleri tanıtıldı mı?	
b. Kimyanın ilaç, gübre, petrokimya, arıtım, boya-tekstil alanları ile olan ilişkisi belirtildi mi?	
c. Kimya mühendisliği, metalurji mühendisliği, eczacı, kimyager ve kimya öğretmenliği meslekleri tanıtıldı mı?	
Kimyanın Sembolik Dili konusu: Günlük hayatta sıklıkla etkileşimde bulunan elementlerin adları sembollerıyla eşleştirilirken;	
a. Element tanımı yapıldı mı?	
b. Periyodik sistemdeki ilk 20 element ile birlikte günlük hayatta sıkça kullanılan krom, mangan, demir, kobalt, nikel, bakır, çinko, brom, gümüş, kalay, iyot, baryum, platin, altın, cıva, kurşun elementlerinin sembolleri tanıtıldı mı?	
Bileşiklerin formüllerinin adlarıyla eşleştirilirken;	
a. Bileşik tanımı yapıldı mı?	
b. Günlük hayatta yaygın olarak kullanılan H_2O , HCl , H_2SO_4 , HNO_3 , CH_3COOH , $CaCO_3$, $NaHCO_3$, NH_3 , $Ca(OH)_2$, $NaOH$, KOH , CaO ve $NaCl$ bileşiklerinin adları tanıtıldı mı?	
Kimya Uygulamalarında İş Sağlığı ve Güvenliği konusu: Kimya laboratuvarlarında uyulması gereken iş sağlığı ve güvenliği kuralları açıklanırken;	
a. Kimyada kullanılan sağlık ve güvenlik amaçlı temel uyarı işaretleri [yanıcı, yakıcı, korozif, patlayıcı, tahriş edici, zehirli (toksik), radyoaktif ve çevreye zararlı anlamına gelen işaretler] tanıtıldı mı?	
b. İş sağlığı ve güvenliği için temel uyarı işaretlerinin bilinmesinin gerekliliği ve önemi vurgulandı mı?	
Kimyasal maddelerin insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkileri açıklanırken;	
a. Na, K, Fe, Ca, Mg, H_2O maddelerinin insan sağlığı ve çevre için önemine değinildi mi?	

b. Hg, Pb, CO₂, NO₂, SO₃, CO, Cl₂ maddelerinin insan sağlığı ve evre üzerindeki zararlı etkileri vurgulandı mı?

Kimya laboratuvarında kullanılan bazı temel malzemeler tanıtılırken; beherglas, erlenmayer, dereceli silindir (mezr), pipet, cam balon, balon joje, büret ve ayırma hunisi gibi temel araç gereçler öğrencilere fiziksel olarak gösterilerek kullanım amaçları ile birlikte gösterilerek tanıtıldı mı?

ÜNİTE 2: ATOM VE PERİYODİK SİSTEM

E K H

Atom Modelleri konusu: Atom modellerinin tarihsel gelişim süreci dikkate alınarak Dalton, Thomson, Rutherford ve Bohr atom modelleri açıklanırken; a. Atomların soğurduğu/yaydığı ışınlar Bohr atom modeli ile ilişkilendirilerek ve hesaplama yapılmadan ışın soğurma/yayma üzerinde duruldu mu?

b. Orbital kavramına girilmeden Bohr atom modelinin sınırlılıkları belirtilerek modern atom teorisinin (bulut modelinin) nemi vurgulandı mı?

c. Atom modellerinin açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

Atomun Yapısı konusu: Elektron, proton ve nötronun yükleri, kütleleri ve atomda buldukları yerler gösterildi mi?

Elektron, proton, nötron, atom numarası, kütle numarası, izotop, izoton, izobar ve izoelektronik kavramları örneklerle açıklandı mı? (Not: elektron, proton ve nötronun yk ve kütlelerinin nasıl bulunduğu sürecine ve izotop atomlarda ortalama atom kütlesi hesabına girilmemelidir)

Periyodik Sistem konusu: Elementlerin periyodik sistemdeki yerleşim esasları açıklanırken;

a. Mendeleev'in periyodik sistem üzerine yaptığı çalışmalar ile Moseley'in katkıları belirtildi mi?

b. İlk 20 element esas alınıp atomların katman-elektron dağılımlarıyla periyodik sistemdeki yerleri belirtildi mi? (Not: diğer elementlerin katman elektron dağılımlarına girilmemelidir)

Elementlerin periyodik sistemdeki yerlerine göre metal, ametal, yarı metal ve asal (soy) gazlar şeklinde sınıflandırılması yapıldı mı?

Periyodik zelliklerin değişme eğilimleri açıklanırken;

a. Metalik-ametalik, atom yarıçapı, iyonlaşma enerjisi, elektron ilgisi ve elektronegatiflik gibi periyodik özellikler esas alınarak açıklandı mı? (Not: bunların nasıl lldğ konusu ile kovalent, iyonik, metalik, Van der Waals yarıçap tanımlarına girilmemelidir.)

b. Periyodik zelliklerin açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

ÜNİTE 3: KİMYASAL TÜRLER ARASI ETKİLEŞİMLER

E K H

Kimyasal Tür konusu: Kimyasal türleri açıkladı mı? (Not: Kimyasal türler açıklanırken Radikal kavramına girilmemelidir)

Kimyasal Türler Arası Etkileşimlerin Sınıflandırılması konusu: Kimyasal türler arasındaki etkileşimler sınıflandırılırken;

a. Bağlanan türler arası sınıflandırma, atomlar arası ve moleküller arası şeklinde yapılmalı ve bu sınıflandırmanın getirdiği güçlüklerle değinildi mi?

b. Güçlü etkileşimlere örnek olarak iyonik, kovalent ve metalik bağ; zayıf etkileşimlere örnek olarak da hidrojen bağı ve Van der Waals kuvvetleri verildi mi?

Güçlü Etkileşimler konusu: İyonik bağıın oluşumunu iyonlar arası etkileşimler ile ilişkilendirilirken;

a. Nötr atomların ve tek atomlu iyonların Lewis sembolleri verilerek örnekler periyodik sistemdeki ilk 20 element arasından seçildi mi?

b. İyonik bileşiklerin yapısal birimleri ile molekül kavramının karıştırılmamasına vurgu yapıldı mı?

c. İyonik bağların açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

İyonik bağlı bileşiklerin sistematik adlandırılması yapılırken;

a. Tek atomlu ve çok atomlu iyonların (NH_4^+ , OH^- , NO_3^- , SO_4^{2-} , CO_3^{2-} , PO_4^{3-} , CN^- , CH_3COO^-) oluşturduğu bileşiklerin adlandırılması yapıldı mı?

b. Değişken değerlikli metallerin (Cu, Fe, Hg, Sn, Pb) oluşturduğu bileşiklerin adlandırılması yapıldı mı? (Not: hidrat bileşiklerinin adlandırılmasına girilmemelidir)

Kovalent bağıın oluşumu atomlar arası elektron ortaklaşması temelinde açıklanırken;

a. Kovalent bağlar polar ve apolar kovalent bağlar olarak sınıflandırıldı mı? (Not: koordine kovalent bağına girilmemelidir)

b. Basit moleküllerin (H_2 , Cl_2 , O_2 , N_2 , HCl , H_2O , BH_3 , NH_3 , CH_4 , CO_2) Lewis elektron nokta formülleri üzerinden bağıın ve moleküllerin polarlık-apolarlık durumları üzerinde duruldu mu?

c. Kovalent bağların açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

Kovalent bağlı bileşiklerin sistematik adlandırılması yapılırken H_2O , HCl , H_2SO_4 , HNO_3 , NH_3 bileşik örneklerinin sistematik adları verildi mi?

Metalik bağıın oluşumu açıklanırken elektron denizi modeli kullanıldı mı?

Zayıf Etkileşimler konusu: zayıf ve güçlü etkileşimler bağı enerjisi esasına göre ayırt edildi mi?

Kimyasal türler arasındaki zayıf etkileşimlerin sınıflandırılırken;

a. Van der Waals kuvvetleri (dipol-dipol etkileşimleri, iyon-dipol etkileşimleri, dipol-indüklenmiş dipol etkileşimleri, iyon-indüklenmiş dipol etkileşimleri ve London kuvvetleri) açıklandı mı?

b. Dipol-dipol etkileşimleri, iyon-dipol etkileşimleri ve London kuvvetlerinin genel etkileşme güçleri karşılaştırıldı mı?

Hidrojen bağları ile maddelerin fiziksel özellikleri arasında ilişki kurulurken;

a. Hidrojen bağının oluşumu açıklandı mı?

b. Uygun bileşik serilerinin kaynama noktası değişimleri grafik üzerinde, hidrojen bağları ve diğer etkileşimler kullanılarak açıklandı mı?

c. 2015 Nobel Kimya ödülü sahibi Prof.Dr.Aziz Sancar'ın biyografisine, DNA'nın onarımı (zayıf moleküller arası etkileşimler) ile ilgili çalışmalarına yer verilerek sabırlı, azimli ve kararlı olmanın bilimsel çalışmalarda başarıya ulaşmadaki önemi vurgulandı mı?

Fiziksel ve Kimyasal Değişimler konusu: fiziksel ve kimyasal değişimleri kopan ve oluşan bağ enerjilerinin büyüklüğü temelinde ayırt edilerek türler arasında fiziksel ve kimyasal değişimlerin açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

Tablo 6

10. Sınıf Ders Kazanımlarının Değerlendirilmesi

ÜNİTE 1: KİMYANIN TEMEL KANUNLARI VE KİMYASAL HESAPLAMALAR

E K H

Kimyanın Temel Kanunları konusu: Kimyanın temel kanunlarını açıklanırken;

a. Kütlelerin korunumu, sabit oranlar ve katlı oranlar kanunları ile ilgili hesaplamalar yapıldı mı?

b. Demir (II) sülfür bileşiğinin elde edilmesi deneyi yaptırıldı mı?

Mol kavramı konusu: Mol kavramı açıklanırken;

a. Mol kavramının tarihsel süreç içerisindeki değişimi üzerinde duruldu mu?

b. Bağlı atom kütlesi tanımlandı mı?

c. İzotop kavramı ve bazı elementlerin mol kütlelerinin tam sayı çıkmayışının nedeni örneklerle açıklandı mı?

ç. Mol hesaplamaları yapıldı mı?

Kimyasal Tepkimeler ve Denklemler konusu: Kimyasal tepkimeler açıklanırken;

a. Kimyasal tepkime denklemlerinin denkleştirilmesi sağlandı mı? (Not: Redoks tepkimelerine girilmemelidir)

b. Yanma, sentez (oluşum), analiz (ayırışma), asit-baz, çözünme-çökme tepkimeleri örneklerle açıklandı mı?

c. Kurşun (II) iyodürün çökmesi deneyi yaptırıldı mı?

ç. Kimyasal tepkimelerin açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

Kimyasal Tepkimelerde Hesaplamalar konusu: Kütle, mol sayısı, molekül sayısı, atom sayısı ve gazlar için normal şartlarda hacim kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirerek hesaplamalar yapılırken;

a. Sınırlayıcı bileşen hesapları üzerinde duruldu mu?

b. Tepkime denklemleri temelinde % verim hesapları yapıldı mı?

ÜNİTE 2: KARIŞIMLAR

E K H

Homojen ve Heterojen Karışımlar konusu: Karışımlar niteliklerine göre sınıflandırılırken;

a. Homojen ve heterojen karışımların ayırt edilmesinde belirleyici olan özellikleri açıklandı mı?

b. Homojen karışımların çözelti olarak adlandırıldığı vurgulanarak günlük hayattan çözelti örnekleri verildi mi?

c. Heterojen karışımlar, dağılan maddenin ve dağılma ortamının fiziksel hâline göre sınıflandırıldı mı?

ç. Karışımlar çözünenin ve/veya dağılanın tanecik boyutu esas alınarak sınıflandırıldı mı?

Çözünme sürecini moleküler düzeyde açıklanırken;

a. Tanecikler arası etkileşimlerden faydalanılarak çözünme olayı açıklandı mı?

b. Çözünme ile polarlık, hidrojen bağı ve çözücü-çözünen benzerliği ilişkilendirildi mi?

c. Farklı maddelerin (sodyum klorür, etil alkol, karbon tetraklorür) suda çözünme deneyleri yaptırıldı mı?

ç. Farklı fiziksel hâldeki maddelerin suda çözünme süreçlerinin açıklanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

Çözünmüş madde oranını belirten ifadeleri yorumlanırken;

a. Çözünen madde oranının yüksek (derişik) ve düşük (seyreltik) olduğu çözeltilere örnekler verildi mi?

b. Kütlece yüzde, hacimce yüzde ve ppm derişimleri tanıtıldı mı? (Not: ppm ile ilgili hesaplamalara girilmemelidir)

c. Yaygın sulu çözeltilerde (çeşme suyu, deniz suyu, serum, kolonya, şekerli su) çözünenin kütlece ve/veya hacimce yüzde derişimlerine örnekler verildi mi?

ç. Kütlece yüzde ve hacimce yüzde derişimleri farklı çözeltiler hazırlatıldı mı?

d. Günlük tüketim maddelerinin etiketlerindeki derişime ilişkin verilere dikkat çekildi mi?

e. Örnek çözeltiler hazırlanmasında bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanıldı mı?

Çözeltilerin özelliklerini günlük hayattan örneklerle açıklanırken;

a. Çözeltilerin donma ve kaynama noktasının çözücülerinkinden farklı olduğu ve derişime bağlı olarak değışimi açıklandı mı? (Not: hesaplamalara girilmemelidir)

b. Karayollarında ve taşıtlarda buzlanmaya karşı alınan önlemlerin olumlu ve olumsuz etkilerinin tartışılması sağlandı mı?

Ayırma ve Saffaştırma Teknikleri konusu: Endüstri ve sağlık alanlarında kullanılan karışım ayırma teknikleri açıklanırken;

a. Mıknatis ile ayırma bunun yanı sıra tanecik boyutu (eleme, süzme, diyaliz), yoğunluk (ayırma hunisi, yüzdürme), erime noktası, kaynama noktası (basit damıtma, ayrımsal damıtma) ve çözünlülük (özütleme, kristallendirme, ayrımsal kristallendirme) farkından yararlanılarak uygulanan ayırma teknikleri üzerinde duruldu mu?

b. Karışımları ayırma deneyleri yaptırıldı mı?

ÜNİTE 3: ASİTLER, BAZLAR VE TUZLAR

E K H

Asitler ve Bazlar konusu: Asitleri ve bazları bilinen özellikleri yardımıyla ayırt ederken;

a. Limon suyu, sirke gibi maddelerin ekşilik ve aşındırma özellikleri, asitlikleriyle ilişkilendirildi mi?

b. Kirecin, sabunun ve deterjanların ciltte oluşturduğu kayganlık hissi bazlıkla ilişkilendirildi mi?

c. Asitler ve bazların bazı renkli maddelerin (çay, üzüm suyu, kırmızı lahana) rengini değıştirmesi deneyleri yapılarak indikatör kavramı ve pH kâğıdı tanıtıldı mı?

ç. Sirke, limon suyu, çamaşır suyu, sodyum hidroksit, hidroklorik asit ve sodyum klorür çözeltilerinin asitlik veya bazlık değerlerinin pH kâğıdı kullanılarak yorumlanması sağlandı mı?

d. pH kavramı asitlik ve bazlık ile ilişkilendirilerek açıklandı mı? (Not: Logaritmik tanıma girilmemelidir)

e. Günlük hayatta kullanılan tüketim maddelerinin ambalajlarında yer alan pH değerlerinin asitlik- bazlıkla ilişkilendirilmesi sağlandı mı?

Maddelerin asitlik ve bazlık özelliklerini moleküler düzeyde açıklanırken;

a. Asitler su ortamında H_3O^+ iyonu oluşturma, bazlar ise OH^- iyonu oluşturma özellikleriyle tanıtılarak basit örnekler verildi mi?

b. Su ile etkileşerek asit/baz oluşturan CO_2 , SO_2 ve N_2O_5 maddelerinin çözeltilerinin neden asit gibi davrandıkları, NH_3 ve CaO maddelerinin çözeltilerinin de neden baz gibi davrandıkları tepkimeler üzerinden açıklandı mı? (Not: Lewis asit-baz tanımına girilmemelidir)

Asitlerin ve bazların tepkimeleri konusu: Asitler ve bazlar arasındaki tepkimeler açıklanırken;

a. Nötralleşme tepkimeleri, asidin ve bazın mol sayıları üzerinden açıklandı mı?

b. Sodyum hidroksit ile sülfürik asidin etkileşiminden sodyum sülfat oluşumu deneyi yaptırılarak asit, baz ve tuz kavramları ilişkilendirildi mi?

Asitlerin ve bazların günlük hayat açısından önemli tepkimelerini açıklanırken;

a. Asitlerin ve bazların metallerle etkileşerek hidrojen gazı oluşturması reaksiyonlarına örnekler verilerek aktif metal, yarı soy metal, soy metal ve amfoter metal kavramları üzerinde duruldu mu?

b. Alüminyum metalinin amfoterlik özelliğini gösteren deney yaptırıldı mı?

c. Nitrik asit, sülfürik asit ve hidroklorik asidin soy metal ve cam/porselen aşındırma özelliklerine değinildi mi? (Not: Tepkime denklemlerine girilmemelidir)

ç. Derişik sülfürik asit, fosforik asit ve asetik asidin nem çekme ve çözünürken ısı açığa çıkarma özellikleri nedeniyle yol açtıkları tehlikeler vurgulandı mı?

Hayatımızda Asitler ve Bazlar konusu: Asitlerin ve bazların fayda ve zararları açıklanırken;

a. Asit yağmurlarının oluşumuna, çevreye ve tarihi eserlere etkilerine değinildi mi?

b. Kireç ve kostiğin yağ, saç ve deriye olan etkisi deneyler yapılarak açıklandı mı?

c. Öğrencilerin asit ve bazların fayda ve zararları hakkında bilişim teknolojileri kullanarak araştırma yaparak elde ettikleri bilgileri kaynak belirterek yazılı olarak sunmaları sağlandı mı?

Asit ve bazlarla çalışırken alınması gereken sağlık ve güvenlik önlemleri açıklanırken;

a. Birbiriyle karıştırılması sakıncalı evsel kimyasallara (çamaşır suyu ile tuz ruhu) örnekler verildi mi?

b. Asit ve baz ambalajlarındaki güvenlik uyarılarına dikkat çekildi mi?

c. Gereğinden fazla temizlik malzemesi ve lavabo açıcı kullanmanın sağlık, çevre ve tesisat açısından sakıncaları üzerinde duruldu mu?

ç. Mutfak gereçlerinde oluşan kireçlenmeyi ve metal eşyaların paslarını gidermek için yöntem ve malzeme seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde duruldu mu?

Tuzlar konusu: Tuzların özellikleri ve kullanım alanları açıklanırken; Sodyum klorür, sodyum karbonat, sodyum bikarbonat, kalsiyum karbonat ve amonyum klorür tuzları üzerinde duruldu mu?

Tablo 7

11. Sınıf Ders Kazanımlarının Değerlendirilmesi

ÜNİTE 1: MODERN ATOM TEORİSİ	E	K	H
Atomun Kuantum Modeli konusu: Atomu kuantum modeliyle açıklanırken; a. Bohr atom modelinin deney ve gözlemlerden elde edilen bulguları açıklama- madaki sınırlılıkları vurgulanarak modern atom teorisinin (bulut modelinin) önemi üzerinde duruldu mu?			
b. Tek elektronlu atomlar/iyonlar için orbital kavramı elektronların bulunma olasılığı ile ilişkilendirildi mi?			
c. Yörünge ve orbital kavramları karşılaştırıldı mı?			
ç. Kuantum sayıları orbitallerle ilişkilendirildi mi?			
d. Çok elektronlu atomlarda orbitallerin enerji seviyeleri açıklandı mı?			
Periyodik Sistem ve Elektron Dizilimleri konusu: Nötr atomların elektron dizilimleriyle periyodik sistemdeki yerleri arasında ilişki kurulurken; a. Hund Kuralı, Pauli İlkesi ve Aufbau Prensipleri açıklandı mı?			
b. Atomların ve iyonların elektron dizilimlerine örnekler verildi mi? (Not: atom numarası 36 ve daha küçük türlerin elektron dizilimleri esas alınmalıdır)			
c. Değerlik orbital ve değerlik elektronu kavramları açıklandı mı?			
ç. Elektron dizilimleriyle elementin ait olduğu blok ilişkilendirilerek grup ve periyot numaraları belirlendi mi?			
Periyodik Özellikler konusu: Periyodik özelliklerdeki değişim eğilimlerini sebepleriyle açıklanırken; a. Kovalent yarıçap, Van der Waals yarıçapı ve iyonik yarıçapın farkları üze- rinde duruldu mu?			
b. Periyodik özellikler arasında metalik/ametalik, atom/ion yarıçapı, iyonlaş- ma enerjisi, elektron ilgisi, elektronegatiflik ve oksit/hidroksit bileşiklerinin asitlik/bazlık eğilimleri üzerinde duruldu mu? (Not: Periyodik özelliklerin na- sıl ölçüldüğüne girilmemelidir)			
c. Ardışık iyonlaşma enerjilerinin grup numarasıyla ilişkisi örneklerle göste- rildi mi?			
Elementleri Tanıyalım konusu: Elementlerin periyodik sistemdeki konumu ile özellikleri arasındaki ilişkileri açıklanırken; a. s, p, d bloku elementlerinin metal/ametal karakteri, iyon yükleri, aktiflikleri ve yaptıkları kimyasal bağ tipi elektron dizilimiyle ilişkilendirildi mi?			
b. f blok elementlerinin periyodik sistemdeki konumlarıyla ilgili özel durum- ları vurgulandı mı?			
c. Asal gaz özellikleri elektron dizilimleriyle ilişkilendirildi mi?			

Yükseltgenme Basamakları konusu: Yükseltgenme basamakları ile elektron dizilimleri arasındaki ilişki açıklanırken;

a. Ametallerin anyon hâlindeki yükleriyle yükseltgenme basamakları arasındaki fark örneklendirildi mi?

b. d bloku elementlerinin birden çok yükseltgenme basamağında bulunabilmeleri elektron dizilimleriyle ilişkilendirildi mi?

ÜNİTE 2: GAZLAR

E K H

Gazların Özellikleri ve Gaz Yasaları konusu: Gazların betimlenmesinde kullanılan özellikleri açıklanırken;

a. Basınç birimleri (atm, Torr, mm Hg) ve hacim birimleri (L, m³) ile bunların ondalık ast ve üst katları kısaca açıklandı mı?

b. Gazların özelliklerinin ölçme yöntemleri üzerinde duruldu mu? (Not: manometrelerle ilgili hesaplamalara girilmemelidir)

Gaz yasaları açıklanırken;

a. Gazların özelliklerine ilişkin yasalar (Boyle, Charles, Gay Lussac ve Avogadro) üzerinde duruldu mu?

b. Öğrencilerin hazır veriler kullanılarak gaz yasaları ile ilgili grafikler çizmeleri ve yorumlamaları sağlandı mı?

İdeal Gaz Yasası konusu: Deneysel yoldan türetilmiş gaz yasaları ile ideal gaz yasası arasındaki ilişki açıklanırken;

a. Boyle, Charles ve Avogadro yasalarından yola çıkılarak ideal gaz denklemi türetildi mi?

b. İdeal gaz denklemi kullanılarak örnek hesaplamalar yapıldı mı?

c. Normal şartlarda gaz hacimleri kütle ve mol sayısı ile ilişkilendirildi mi?

Gazlarda Kinetik Teori konusu: Gaz davranışları kinetik teori ile açıklanırken;

a. Kinetik teorisinin temel varsayımları üzerinde duruldu mu?

b. Kinetik teorisinin temel varsayımları kullanılarak Graham Difüzyon ve Efüzyon Yasası türetildi mi?

c. Difüzyon deneyi yaptırılarak bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanılarak da difüzyon olayı açıklandı mı?

Gaz Karışımları konusu: Gaz karışımlarının kısmi basınçları günlük hayattan örneklerle açıklanırken; Sıvıların doymuş buhar basınçları kısmi basınç kavramıyla ilişkilendirilerek su üzerinde toplanan gazlarla ilgili hesaplamalar yapıldı mı?

Gerçek Gazlar konusu: Gazların sıkışma/genleşme sürecinde gerçek gaz ve ideal gaz kavramlarını karşılaştırırken;

a. Gerçek gazların hangi durumlarda ideallikten saptığı belirtildi mi?

b. Karbon dioksitin ve suyun faz diyagramı açıklanarak buhar ve gaz kavramları arasındaki fark vurgulandı mı? (Not: suyun farklı kristal yapılarını gösteren faz diyagramlarına girilmemelidir)

ç. Günlük hayatta yaygın kullanılan ve gerçek gazların hâl değişimlerinin uygulamaları olan soğutma sistemleri (Joule-Thomson olayı) örnekleriyle açıklandı mı?

ÜNİTE 3 SIVI ÇÖZELTİLER VE ÇÖZÜNÜRLÜK

E K H

Çözücü Çözünen Etkileşimleri konusu: Kimyasal türler arası etkileşimleri kullanarak sıvı ortamda çözünme olayı açıklandı mı?

Derişim Birimleri konusu: Çözünen madde miktarı ile farklı derişim birimleri ilişkilendirilirken;

a. Derişim birimleri olarak molarite ve molalite anlatıldı mı? (Not: Normalite ve formalite tanımlarına girilmemelidir)

Farklı derişimlerde çözeltiler hazırlanırken;

a. molarite ve molalite ile ilgili hesaplamalar yapıldı mı?

b. kütlece yüzde, hacimce yüzde, mol kesri ve ppm kavramları ile ilgili hesaplamalar yapıldı mı?

Koligatif Özellikler konusu: Çözeltilerin koligatif özellikleri ile derişimleri arasında ilişki kurulurken;

a. Koligatif özelliklerden buhar basıncı alçalması, donma noktası alçalması (kriyoskopi), kaynama noktası yükselmesi (ebülyoskopi) ve osmotik basınç üzerinde duruldu mu? (Not: osmotik basınç ile ilgili hesaplamalara girilmemelidir)

b. Ters osmoz yöntemiyle su arıtımı hakkında kısaca bilgi verildi mi?

c. Saf suyun ve farklı derişimlerdeki sulu çözeltilerin kaynama noktası tayini deneyleri yaptırıldı mı?

Çözünürlük konusu: Çözeltileri çözünürlük kavramı temelinde sınıflandırırken;

a. Seyreltik, derişik, doymuş, aşırı doymuş ve doymamış çözeltiler kavramları üzerinde duruldu mu?

b. Çözünürlükle ilgili hesaplamalar yapıldı mı? (Not: Çözünürlükler g/100 g su birimi cinsinden verilmelidir)

Çözünürlüğe Etki Eden Faktörler konusu: Çözünürlüğün sıcaklık ve basınçla ilişkisi açıklanırken;

a. Farklı tuzların sıcaklığa bağlı çözünürlük eğrilerinin yorumlanması sağlandı mı?

b. Tuzların farklı sıcaklıklardaki çözünürlüklerinden faydalanılarak derişirme ve kristallendirme ile ilgili hesaplamalar yapıldı mı?

c. Gazların çözünürlüklerinin basınç ve sıcaklıkla değişimi üzerinde durularak çözünürlük eğrilerinin yorumlanması sağlandı mı?

ç. Öğrencilerin çözünürlüğün sıcaklık ve basınçla ilişkisini elektronik tablolarla programı kullanarak kurgulamaları değerleri değiştirerek gerçekleşen değişiklikleri gözlemlemeleri ve yorumlamaları sağlandı mı?

Tablo 8*12. Sınıf Ders Kazanımlarının Değerlendirilmesi*

ÜNİTE 1: KİMYA VE ELEKTRİK	E K H
İndirgenme-Yükseltgenme Tepkimelerinde Elektrik Akımı konusu: Redoks tepkimelerini tanıtırken; a. Yükseltgenme ve indirgenme kavramları üzerinde duruldu mu?	
b. Redoks tepkimeleri denkleştirilerek bilinen yükseltgenler (O_2 , $KMnO_4$, H_2SO_4 , HNO_3 , H_2O_2) ve indirgenler (H_2 , SO_2) tanıtıldı mı? (Not: İyonik redoks tepkimelerinin denkleştirilmesine girilmemelidir)	
Redoks tepkimeleriyle elektrik enerjisi arasındaki ilişki açıklanırken; a. İndirgen-yükseltgen arasındaki elektron alışverişinin doğrudan temas dışında bir yolla mümkün olup olmayacağına üzerinde duruldu mu?	
b. Elektrik enerjisi ile redoks tepkimesinin istemlilik / istemsizlik durumu ilişkilendirildi mi?	
Elektrotlar ve Elektrokimyasal Hücreler konusu: Elektrot ve elektrokimyasal hücre kavramları açıklanırken; a. Katot ve anot kavramları, indirgenme-yükseltgenme ile ilişkilendirilerek ele alındı mı?	
b. Elektrot, yarı-hücre ve hücre kavramları üzerinde duruldu mu?	
c. İnert elektrotların hangi durumlarda gerekli olduğu belirtildi mi?	
ç. Pillerdeki tuz köprüsünün işlevi açıklandı mı?	
d. Zn/Cu elektrokimyasal pili deneyi yaptırılarak bilişim teknolojilerinden (animasyon, simülasyon, video vb.) yararlanılarak açıklandı mı?	
Elektrot Potansiyelleri konusu: Redoks tepkimelerinin istemliliği standart elektrot potansiyellerini kullanarak açıklarken; a. Standart yarı hücre indirgenme potansiyelleri, standart hidrojen yarı hücresi ile ilişkilendirildi mi?	
b. Metallerin aktiflik sırası üzerinde duruldu mu?	
c. İki ayrı yarı hücre arasındaki istemli redoks tepkimesinin, standart indirgenme potansiyelleri ile ilişkilendirilmesi sağlandı mı?	
ç. Standart olmayan koşullarda elektrot potansiyellerinin hesaplanmasına yönelik çalışmalara yer verildi mi?	
Kimyasallardan Elektrik Üretimi konusu: Standart koşullarda galvanik pillerin voltajını ve kullanım ömrünü örnekler vererek açıklandı mı?	
Lityum iyon pillerinin önemini kullanım alanlarıyla ilişkilendirerek açıklandı mı?	

Elektroliz konusu: Elektroliz olayını elektrik akımı, zaman ve değişime uğrayan madde kütlesi açısından açıklarken;

a. 1 mol elektronun toplam yükü üzerinden elektrik yükü-kütle ilişkisi kurulması sağlandı mı?

b. Yük birimi Coulomb (C) tanımlandı mı?

c. Faraday bağıntısı açıklanarak bu bağıntının kullanıldığı hesaplamalar yapıldı mı?

ç. Öğrencilerin Faraday bağıntısını elektronik tablolama programı kullanarak kurgulamaları, değerleri değiştirerek gerçekleşen değişiklikleri gözlemlenmeleri ve yorumlamaları sağlandı mı?

d. Kaplama deneyi yaptırıldı mı?

Kimyasal maddelerin elektroliz yöntemiyle elde edilme sürecini açıklanırken suyun elektrolizi ile hidrojen ve oksijen eldesi deneyi yaptırıldı mı?

Korozyon konusu: Korozyon önleme yöntemlerinin elektrokimyasal temelleri açıklanırken;

a. Korozyon kavramı açıklandı mı?

b. Korozyondan koruma süreci metallerin aktiflik sırası ile ilişkilendirilir; kurban elektrot kavramı üzerinde duruldu mu?

c. Kurban elektrotun kullanım alanlarına örnekler verildi mi?

ÜNİTE 2: KARBON KİMYASINA GİRİŞ

E K H

Anorganik ve Organik Bileşikler konusu: Anorganik ve organik bileşikler ayırt edilirken;

a. Organik bileşik kavramının tarihsel gelişimi açıklandı mı?

b. Anorganik ve organik bileşiklerin özellikleri vurgulandı mı?

Basit Formül ve Molekül Formülü konusu: Organik bileşiklerin basit ve molekül formüllerinin bulunması ile ilgili hesaplamalar yapıldı mı?

Doğada Karbon konusu: Karbon allotroplarının özelliklerini yapılarıyla ilişkilendirilirken;

a. Karbon elementinin çok sayıda bileşik oluşturma özelliği ile bağ yapma özelliği arasında ilişki kuruldu mu?

b. Elmas ve grafitin incelenmesi sağlanarak fulleren, nanotüp ve grafenin yapıları ve önemleri üzerinde duruldu mu?

Lewis Formülleri konusu: Kovalent bağlı kimyasal türlerin Lewis formülleri yazıldı mı? (Not: Oktetini aşıldığı moleküller kapsam dışıdır.)

Hibritleşme-Molekül Geometrisi konusu: Tek, çift ve üçlü bağların oluşumunu hibrit ve atom orbitalleri temelinde açıklandı mı?

Moleküllerin geometrilerini merkez atomu orbitalerinin hibritleşmesi esasına göre belirlenirken;

a. Hibritleşme ve VSEPR (Değerlik Katmanı Elektron Çifti İtmesi) yaklaşımı üzerinde duruldu mu? (Not: 2. periyot elementlerinin hidrojenle yaptığı bileşikler dışındakiler verilmemelidir)

b. Öğrencilerin hibritleşme ve VSEPR yaklaşımı konusunda bilişim teknolojilerinden yararlanarak (animasyon, simülasyon, video vb.) molekül modelleri yapmaları sağlandı mı?

ÜNİTE 3: ORGANİK BİLEŞİKLER

E K H

Hidrokarbonlar konusu: Hidrokarbon türleri ayırt edilebildi mi?

Basit alkanların adlarını, formüllerini, özelliklerini ve kullanım alanları açıklanırken;

a. Yanma ve halojenlerle yer değiştirme özellikleri üzerinde duruldu mu?

b. Yapısal izomerlik ve çeşitleri üzerinde duruldu mu?

c. Alkanların yakıtlarda [LPG, benzin, motorin (dizel), fueloil, katran ve asfalt ürünlerinin bileşenleri] kullanıldığı, hekzanın ise çözücü olarak kullanıldığı vurgulandı mı?

ç. Benzinlerde oktan sayısı hakkında okuma parçası verildi mi?

Basit alkenlerin adlarını, formüllerini, özelliklerini ve kullanım alanları açıklanırken;

a. Cis-trans izomerlik üzerinde duruldu mu?

b. Alkenlerin kullanım alanı olarak alkil halojenür ve alkoller için ham madde oldukları vurgulandı mı?

c. Alkenlerin gıda endüstrisindeki kullanımları ve polimerleşme özellikleri hakkında bilgi verildi mi?

Basit alkinlerin adlarını, formüllerini, özelliklerini ve kullanım alanlarını açıklandı mı? (Not: asetilenin üretimi, kullanım alanları, katılma özellikleri ve birincil patlayıcı tuzları üzerinde durulur ancak diğer alkin örneklerine girilmemelidir)

Basit aromatik bileşiklerin adları, formülleri ve kullanım alanları açıklanırken benzen, naftalin, anilin, toluen ve fenol bileşikleri tanıtarak yapıları ve kullanım alanlarına değinildi mi?

Fonksiyonel Gruplar konusu: Organik bileşikleri fonksiyonel gruplarına göre sınıflandırılırken;

Alkil-gruplarına, hidroksi-, alkoksi-, halo-, karbonil-, karboksil-, amino-, nitro, fenil- grupları bağlanınca oluşan bileşikler genel olarak tanıttıldı mı?

Alkoller konusu: Alkolleri sınıflandırarak adlarını, formülleri, özellikleri ve kullanım alanları açıklanırken;

a. Etanolün fermantasyon yöntemi ile elde edilişi açıklandı mı?

b. Etanolün alkil halojenürlerden ve alkenlerden elde edilişi üzerinde duruldu mu?

c. Alkollerin hidroksil sayısına ve alfa karbonundaki alkil sayısına göre sınıflandırılması yapıldı mı?

ç. 1-4 karbonlu mono alkoller, etandiol (glikol) ve propantriol (gliserin) üzerinde duruldu mu?

d. Metanolün zehirli özellikleri vurgulandı mı?

e. Etanolün sağlık alanında kullanımına vurgu yapıldı mı?

f. Etanolün biyoyakıt işlevi gördüğü ve çözücü olarak kullanıldığı vurgulandı mı?

Eterler konusu: Eterler sınıflandırılarak adları, formülleri, özellikleri ve kullanım alanları açıklanırken;

a. Asimetrik-simetrik eter ayrımı yapıldı mı?

b. Eterlerin çözücü özelliklerine vurgu yapıldı mı?

c. Fonksiyonel grup izomerliği açıklanarak eterlerin alkollerle izomerliğine değinildi mi?

Karbonil Bileşikleri konusu: Karbonil bileşikleri sınıflandırılarak adları, formülleri, özellikleri ve kullanım alanları açıklanırken;

a. Aldehit ve ketonları ayırt edecek düzeyde yapısal ilişki kurularak indirgenme-yükseltgenme özelliklerinin karşılaştırılması sağlandı mı?

b. Aldehitlere örnek olarak formaldehit, asetaldehit ve benzaldehit; ketonlara örnek olarak aseton verildi mi?

c. Aldehit ve ketonların fonksiyonel grup izomerliklerine değinildi mi?

ç. Aldehit ve ketonların gıda ve kozmetik sanayinde nasıl kullanıldıkları üzerinde duruldu mu?

Karboksilik Asitler konusu: Karboksilik asitleri sınıflandırarak adlarını, formüllerini ve kullanım alanlarını açıklarken;

a. Formik asit, asetik asit, salisilik asit, ftalik asit, sitrik asit, malik asit, folik asit ve benzoik asit tanıtıldı mı? (Not: Düz zincirli monokarboksilli asitlerin dışındakilerin formüllerine girilmemelidir)

b. Doymuş ve doymamış yağ asitleri tanıtıldı mı?

c. Yağ asidi tuzlarının sabun olarak kullanıldığı vurgulandı mı?

ç. Benzoik asidin ve benzoatların gıda koruyucu maddesi olarak kullanıldığı vurgulandı mı?

Esterler konusu: Esterlerin adları, formülleri ve kullanım alanları açıklanırken;

a. Esterleşme tepkimesine örnek verildi mi?

b. Esterlerin yer aldığı doğal maddelere örnek olarak lanolin, balmumu ve balsam verildi mi?

c. Esterlerin çözücü olarak kullanımlarına ilişkin örnekler verildi mi?

ç. Karboksilik asit ve esterlerin fonksiyonel grup izomerliklerine değinildi mi?

d. Sabun eldesi deneyi yaptırıldı mı?

vi. Diğer Değerlendirme Alanları : Mucipli ders denetimi yapılan öğretmenle ilgili olarak ayrıca aşağıdaki hususlarında incelenmesi gereklidir.

- a. Kimya öğretmenin önceki denetimlerine ilişkin raporların incelenmesi
- b. Denetlenen kimya öğretmenine ait ceza durumu ve inceleme-soruşturma geçirip geçirmediğinin incelenmesi
- c. Denetlenen kimya öğretmenine ait ödül ve başarı belgelerinin incelenmesi
- ç. Denetlenen kimya öğretmeni hakkında okul/kurum yöneticisi tarafından önceki yıllarda yapılan denetim formlarının incelenmesi
- d. Denetlenen kimya öğretmenin sağlık raporları ve izin belgelerinin incelenmesi

Sonuç

Makam Oluruna Dayalı (Mucipli) Öğretmen Denetimi yapılabilmesi için öğretmen hakkında makamdan olur alınmış olması gereklidir. Makam oluruna dayalı (mucipli) öğretmen denetimi rehberi esasları çerçevesinde yapılan inceleme-değerlendirmeye bağlı olarak öğretmenin yetersizliğinin, iradesi dâhilinde veya iradesi dışındaki sebeplerden hangisine dayandığı ortaya konulur.

Öğretmenin yetersizliği iradesi dışındaki (sağlık nedenleri) sebeplere dayanıyorsa bu durumun tespiti için tam teşekküllü bir hastaneden öğretmenlik yapıp yapamayacağına dair rapor alması yönünde teklifte bulunulur.

İlgili mevzuata aykırı uygulamaların yapılması, hazırlıksız ve plansız derse girilmesi, öğretim sürecinde alanı ile ilgili sık sık bilimsel hata yapılması, ölçme araçları hazırlanırken öğretim programının dışına çıkılması, geçerli, güvenilir ve tutarlı ölçme araçlarının kullanılmaması, yazılı sınavlar için cevap anahtarının hazırlanmaması ve cevap anahtarına bağlı kalınmadan gelişigüzel puanlama yapılması, yazılı sınav kâğıtlarının değerlendirmeden sınav puanının verilmesi vb. gibi davranışların öğretmenin yetersizliği iradesi dâhilinde gerçekleştiğini gösterir.

İradesi dâhilinde yetersizliği bulunan öğretmen için:

Disiplin Yönünden; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 125 inci maddesindeki cezalardan fiiline uygun olanı teklif edilir.

İdari Yönden;

a) Öğretmenin “Yetersiz” olduğu belirlenen alan/alanlarla ilgili olarak “açılacak ilk hizmet içi eğitim kursuna alınması”

b) Yetersizliği tespit edilen öğretmenin görev yaptığı okulun müdürü tarafından, öğretmenin eksik görüldüğü alanlarla ilgili gelişim planı hazırlanarak uygulanması ve durumunun okul müdürünce izlenebileceği, ders denetimi yapılarak denetim formlarının düzenlenebileceği

c)17/04/2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 58/1 maddesinde yer alan "... haklarında yapılan denetim ve soruşturma sonucunda yetersizliği nedeniyle öğretmenlik görevini yapamayacağı tespit edilebileceği bu durumda ise diğer hizmet sınıflarındaki durumlarına uygun kadrolara atanabilecekleri."

maddelerinden uygun olanı teklif edilir.

Kaynakça

- Çepni, S. ve Çil, E. (2012). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, G., Aslan, A., ve Yadigaroğlu, M. (2015). Yenilenen kimya dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ile destekli analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 135-146.
- Dölen, E. (2013). A Short History of Chemical Education in Turkey. *Chemistry International*, 35 (5), 11-12. <https://doi.org/10.1515/ci-2013-0505>
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf kimya dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2017). *Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2018). *Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2021). *Makam olurlarına dayalı (mucipli) öğretmen denetimi rehberi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Özat, Y.S. (1997). *Ortaöğretimde kimya programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 351-362.

Ders Denetimi Uygulamaları İçeren bir Mesleki Gelişim Modeli Önerisi: Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu

DERLEME MAKALESİ

Zerrin TOKER¹, Muhammed Fatih DOĞAN²

1 Dr. Öğr. Üyesi, TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, zerrin.toker@tedu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9660-0403.

2 Doç.Dr, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mfatihdogan@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5301-9034.

Gönderilme Tarihi: 30.06.2022 Kabul Tarihi: 11.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1138739

Öz

Kaliteli eğitimin bir bileşeni olarak etkili öğretim geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin sınav başarısı ile birebir eşlenirken günümüzde etkili öğretim uygulamaları çok daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerindeki bu yenilikçi bakış açısı doğrultusunda öğretmenlerin öğretim pratiklerinde de yenilikler ve gelişimler söz konusudur. Öğretmenlerin mevcut öğretim uygulamalarında değişiklikler ve yeni uygulamalara uyum sağlaması noktasında mesleki gelişime ihtiyaç duydukları açıktır ve bu ihtiyaç pek çok disiplin alanı için geçerli olduğu gibi matematik öğretmenleri için de geçerlidir. Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik bir model matematik koçluğu ele alınmıştır. Çalışmada uluslararası alan yazında büyük ölçekte koçluk, özelde ise matematik koçluğu ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular ile koçluğun ne olduğu ve neden ihtiyaç duyulduğu, koçluk türleri, koçluk sürecindeki temel unsurlar, koçluk süreci ve uygulanma şekli, etkili koçluk süreci için destekleyici mekanizmalar, sürecin zorlukları ele alınmıştır. Bu bilgiler ışığında Türkiye’de matematik koçluğu sürecinde kullanılabilecek okul temelli bir mesleki gelişim modeli olarak yansıtıcı matematik koçluğu modeli önerisi geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ders denetimi, matematik koçluğu, okul temelli mesleki gelişim, yansıtıcı düşünme, yansıtıcı koçluk

A Professional Development Model Proposal Including Lesson Supervision Practices: School-Based Reflective Mathematics Coaching

Abstract

As a component of quality education, effective teaching is connected to students' exam success in the traditional understanding of education. However, today, effective teaching practices are handled much more comprehensively. In line with this innovative perspective in education and teaching processes, there are changes and developments in the teaching practices of teachers. It is clear that teachers need professional development to adapt to changes and new practices in existing teaching practices, and this need is valid for mathematics teachers as well as for many disciplines. In this study, a model of reflective mathematics coaching for the professional development of mathematics teachers is proposed. In the study, the findings obtained from the research studies on coaching on a large scale in the international literature, and in particular the multiplicity of mathematics, what coaching is and why it is needed, types of coaching, the basic elements of the coaching process, the coaching process and its implementation process, the supporting mechanisms for the effective coaching process and the difficulties of the process are discussed. In the light of this information, a proposal for a reflective mathematics coaching model has been developed as a school-based professional development model that can be used in the mathematics coaching process in Turkey.

Keywords: lesson supervision, mathematics coaching, school-based professional development, reflective thinking, reflective coaching

Giriş

Değişen dünya perspektifleri ışığında nitelikli eğitim küresel düzeyde en çok konuşulan konulardan biridir ve bu kavram değişim sürdükçe güncelliğini korumaya devam etmektedir. Etkili öğretim de eğitimcilerin uzun zamandır ele aldığı bir konu olmasına rağmen bu kavram için tüm disiplinleri kapsayan bütüncül bir tanım yapmak zordur. Net bir tanım yapılamasa da etkili öğretimin ilişkili olduğu unsurlar ile ilgili bir fikir oluşmuştur ve araştırmalar, etkili öğretim ve öğrenci başarısı ile öğretmenlerin eylemlerinin güçlü bir şekilde ilişkili olduğunun altını çizmektedir (Hill vd., 2005; Marzano vd.,2001; Wenglinisky, 2002).

Geleneksel eğitim anlayışında etkili öğretim kavramı belki öğrencilerin sınav başarısı ile birebir eşlenirken günümüzde etkili öğretim uygulamaları sürdürülebilirlik, kapsayıcılık, girişimcilik gibi yenilikçi kavramlarla da ilişkilendirilebilmektedir. Bunun yanı sıra yakın zamanda yaşanan ve tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi

süreci de göstermiştir ki eğitim ve öğretim faaliyetleri her an değişime ve gelişime açık olmalıdır. Bu noktada, öğretim sürecinin kilit noktasındaki öğretmenlerin (Darling-Hammond, 2000) rollerinin de değişen beklentiler ve gelişen yeni anlayışlar çerçevesinde değişmesi kaçınılmazdır. Şu bir gerçektir ki eğitimin kalitesinin sağlanmasında bu denli öneme sahip öğretmenler de bu değişim sürecinden birebir etkilenmekte ve uzmanlıklarını sürdürülebilir hale getirmek adına öğretim pratiklerini değiştirerek mesleki gelişimlerini sağlamaktadırlar (Guskey, 2002). Çünkü öğretmenlerin etkili öğretimi için mesleki gelişimin devamlılığı söz konusudur. Dolayısıyla, etkili öğretimin sürdürülebilirliğinde öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli bir role sahiptir denilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik modelleri, yaklaşımları ve yenilikçi uygulamaları yakından izlemek öğretmenleri bu süreçte doğru ve kalıcı etki sağlayacak şekilde desteklemek (Desimone, 2009) adına faydalı görülmektedir.

Etkili bir mesleki gelişim, uygulama içermeli, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik olmalı, model ve örnekler içermelidir (McDonald Connor, 2017). Ayrıca, okul temelli ve uzun soluklu mesleki gelişim yararlıdır (Desimone ve Pak, 2017) ve kısa süreli ve öğretmenlerin pasif alıcılar olarak konumlandığı, genele yönelik planlanan seminer tarzı uygulamalara göre üstünlükleri vardır (Desimone ve Pak, 2017; McDonald Connor, 2017). Öğretmenler bu tür kısa süreli ve uygulamadan kopuk eğitimlerin uygulamalarını geliştirme konusunda işlevsiz olduğunu belirtmektedir (Sandholtz, 2002). Öğretmenlerin uygulamalarına yönelik yansıtıcı düşünme süreçlerinde bulunduğu mesleki gelişim süreçleri, koçluk veya mentorluk desteği ve geribildirim (Archibald vd., 2011; Dunst, vd., 2015; Wei vd., 2009) ile sonraki zamanlarda takip eden destek çalışmalarının (*follow up support*) olması mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmaktadır (Dunst, vd., 2015, Guskey, 2002). Bunun yanı sıra belirli bir içeriğe odaklandığında mesleki gelişim çalışmalarının da öğrencilerin başarısında etkili olduğu da bilinmektedir (Roschelle vd, 2010). Bunlar gibi pek çok etmenle ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili farklı modellerin ve süreçlerin benimsenmesinde fayda görülmektedir (Valoyes-Chávez, 2019). Bu pek çok disiplin için geçerli olmakla beraber yakın zamanda önemi sıklıkla vurgulanan “Matematik Seferberliği” çalışmalarının bir alt boyutu olarak matematik öğretmenlerinin ve farklı sınıf düzeylerinde matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi de bu bağlamda ele alınabilir.

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri söz konusu olduğunda seçeneklerin sınırlı olduğu söylenebilir. Öğretmenler haziran ayında öğretim yılının bitimini takip eden bir ya da iki hafta ile eylül ayında yeni öğretim yılının başlangıcı öncesinde

genellikle iki haftalık bir seminer dönemi çalışması yürütürler. Bu süreçlerde çeşitli konularda seminerler ve uygulamalı eğitimler alırlar ve bunun yanı sıra dönem sonu işleri ile toplantılara katılırlar (Can, 2019). Son yıllarda dönem içinde bir hafta olmak üzere seminer dönemi planlamaları da gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu süreçlerde alınan eğitimler sonrasında yoğun ders dönemi başlar ve öğretmenlerin teorik düzeyde, pasif dinleyici olarak aldıkları eğitimler çoğu zaman seminer dönemi bağlamında kalarak uygulamaya yansıtılma fırsatı bulamazlar. Seminer dönemlerinde kısa süreli, tek seferlik yapılan anlatı şeklindeki bu tür çalışmalar konuya yönelik farkındalık sağlamak için önemlidir fakat öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olmaması, uygulamadan kopuk olması gibi nedenlerle işlevini çoğu zaman yerine getirememekte ve öğretmenler tarafından yararsız bulunmaktadır (Sandholtz, 2002). Bunun yanında bir mesleki gelişim yöntemi olarak seminerler, öğretmenlerin genellikle ihtiyaç duydukları dönem içinde yerinde destek vermek amacı gütmemediğinden, öğretmenlerin mesleki gelişimi sadece öğretim döneminin başında ve sonunda teorik olarak desteklenmektedir. Oysa ki öğretmenlik sürekli gelişmeyi gerektiren dinamik bir alandır ve öğretmenlerin aktif öğretmenlik süreci devam ettiği süreçte gelişim ihtiyaçları da devam etmektedir ki bu da etkili mesleki gelişim uygulamalarına katılmalarını gerektirir.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde bu uygulamalardaki yetersizliklerin ulusal düzeyde değerlendirildiği ve öğretim sürecine yansımayan uygulamalar göz önünde bulundurularak son zamanlarda Türkiye’de, gelecek için beceriler kazandırmayı hedefleyen eğitim anlayışın ışığında bir dizi yenilikçi uygulamanın öğretim süreçlerine dahil edilmesine yönelik bir eğilimin söz konusu olduğu görülmektedir. Örneğin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “Öğrencilerin çevresinde gördükleri sorunlara erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ve bu çözümleri Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar gibi farklı disiplinlerle harmanlayarak üretme becerisi kazanması, gelişmiş ülke sistemlerinin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir” (MEB, 2018, s.72) ifadesi, mevcut uygulamaların sorgulandığı ve gelişim için farklı eylem adımlarına ihtiyaç duyulduğunun göstergelerinden biridir. Bir başka gösterge olarak, 11. Kalkınma Planı’nda da altı çizilen önemli bir nokta, matematik derslerinde diğer derslerle entegre biçimde “gerçek yaşam problemlerinin çözümüne analitik, eleştirel, yaratıcı ve bilişimsel yetilerin kazandırılması hedeflenmektedir.” (11. Kalkınma Planı, 2019, s.6) ifadesinin yer almasıdır. Bu yenilikçi uygulama beklentileri öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile paralellik göstermekte ve öğretmenlere bu süreçte çeşitli roller yüklemektedir. Bununla beraber, öğrenmeye yönelik uluslararası alanda yapılan çalışmalar yeni yaklaşımlar ve müdahaleler ile önemli ölçüde gelişmeler sağlanabileceğinin altı çizilmektedir (Karip, 2017). Dolayısıyla, matematik öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik yenilikçi yaklaşımların benimsenmesinde fayda görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine katılımlarında farklı amaçlar olabilir. Bu amaçlardan biri öğretim pratiklerine yeni bir yaklaşımı, modeli veya uygulamayı dahil etmek olabilir. Böyle bir süreç öğretmenler için de yeni öğrenmeler içerdiğinden bazı mesleki gelişim süreçlerinin işe koşulması faydalı görülmektedir (Blakely, 2001). Öğretmenlerin devam eden okul temposu ve günlük ders yoğunluğunun içinde yeni öğrendiklerini öğretim süreçlerine aktarmaları, bu aktarımın doğru şekilde yapılıp yapılmadığı, etkili olması için neyin nasıl uygulanacağı konusunda mesleki gelişim uygulamalarına dahil olmaları, yeni uygulamaların hayata geçmesi ve sürdürülebilirliği için önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenler için kısa süreli, uygulamayla bütünleşmeyen seminerlerden ziyade öğretmenlere yerinde destek verebilecek iyi tasarlanmış mesleki gelişim süreçleri hem yeni öğrenmeleri uygulamaya yansıtacak hem de mevcut öğrenmeleri iyileştirmek adına gereklidir. Bu noktada etkili bir mesleki gelişimin unsurlarını ele almakta fayda vardır.

Öğretmen mesleki gelişim çalışmalarının bir seferlik birkaç saatlik ders veya sunu şeklinde planlanmasından ziyade tüm okul yılına yayılması uygun görülmektedir (Desimone ve Pak, 2017). Bunun en önemli avantajlarından biri çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili ihtiyaçları ile örtüşmesi, daha iyi öğrenmenin bir yolu olarak aktif katılım (Garet vd, 2001) için pek çok etkinliğe zemin oluşturması bir diğeri ise kendi uygulamalarını izleme ve bunlara dönük geribildirim almaya fırsat sunmasıdır. Öğretmenin aktif katılımını içeren bu tür etkileşim verimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Ronfeldt vd., 2015) ve uygulamaya yönelik geribildirim de gelişim adına önemlidir (Allen vd, 2011; Campell ve Malkus, 2011). Dolayısıyla, mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlerin aktif katılımı ve uygulamalarına aktarabilme fırsatlarının olduğu, derslerine yönelik gözlem ve geribildirim sürecinin dahil olduğu uygulamalar kendi ihtiyaçları, okulun amaçları ve öğretim programını, öğrencilerin ihtiyaçları ile örtüşen ve tutarlı bir süreç olarak tasarlandığında faydalı görülmektedir (Desimone ve Pak, 2017; Joyce ve Showers, 2002). Bir başka deyişle “iyi tasarlanmış profesyonel öğrenme, öğretmenlerin içerikte uzmanlaşmasına, öğretim becerilerini geliştirmesine, kendilerinin ve öğrencilerinin performansını değerlendirmelerine ve öğretme ve öğrenmelerinde ihtiyaç duyulan değişiklikleri ele almalarına yardımcı olur” (Darling-Hammond vd., 2009, s. 7). Bu bakış açısı ile öğretmenlerin günlük rutininde olan ders planlama, sınıf yönetimi gibi konulara dair ihtiyaçları odak olarak öğretmenlerle birlikte çalışmak öğretime ve dolaylı olarak öğrenci öğrenmesine daha çok katkı sunma potansiyeli olduğu ortadadır (Mangin ve Dunsmore, 2015; Stein vd., 2022).

Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları ile ilişkilendirilen mesleki etkinlikler onların gelişimi ile yakından ilişkilidir. Bununla beraber, öğretmenlerin sınıfta kendi-

lerinin yürüttükleri eğitim-öğretim sürecini devam ettirirken aynı zamanda dışarıdan bir gözle öğretim pratiklerine bakabilmeleri ve yürüttükleri derse yönelik iyi giden yönleri ve geliştirilebilecek yönleri fark etmeleri zordur (Er vd., 2022). Bu süreç biraz da uygulamaları üstbilişsel bir bakış açısıyla ele almayı ve bunlara yönelik çözüm üreterek öğretimin tasarımında yeni uygulamaları işe koşmayı gerektirir. Mevcut ve yaygın uygulamalar öğretmenin ders sürecine öğrendiklerini nasıl aktarabileceği ile ilgili bir süreç içermediğinden bu noktada mesleki gelişim ile ilgili ihtiyacı fark etmek bir boyut, buna yönelik eğitim almak bir başka boyut ve nihayetinde bu ihtiyaca yönelik öğretim sürecinde çözüm bulmak ayrı başka boyut olarak tanımlanmalıdır. Bütüncül ve sürdürülebilir bir mesleki gelişimin sağlanması için bu üç boyutta öğretmenlere destek sunulmasında fayda vardır çünkü öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrasında yansıtıcı düşünme etkinliklerinde bulunmaları ve öğretimlerine bu perspektiften bakmaları (Toker, 2021a) mesleki gelişimleri açısından önemlidir.

Öğretmenlerin hem yeni uygulamaları öğretimlerine yansıtma hem de mevcut öğretim uygulamalarını iyileştirmede yansıtıcı düşünme ile destekledikleri mesleki gelişimler süreçleri için literatürde farklı mekanizma ve süreçler yer almaktadır. Ders imcesi, akran öğretimi, mentorluk, koçluk gibi pek çok kavram bu destek mekanizmalarına örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada bu modellerden biri ve ülkemizde henüz çok yaygın olmayan bir mesleki gelişim modeli olarak (Aygün ve Işıksal-Bostan, 2019) matematik koçluğu ele alınacaktır. Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimini ele alan etkili modellerden biri matematik koçluğu modeli okul temelli olarak matematik öğretmenlerinin gelişime yönelik olarak koçluk modellerinin alana özgü bir şekli olarak düşünülebilir. Çalışmada etkili bir mesleki gelişim uygulaması olarak matematik koçluğu ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında genelde koçluğun ve özelde matematik koçluğunun ne olduğu, bu tür bir mesleki gelişim modeline neden ihtiyaç olduğu, koçluk türleri, koçluk sürecindeki temel unsurlar, koçluk süreci ve uygulanma şekli, etkili koçluk süreci için destekleyici mekanizmalar, sürecin zorlukları ele alınmıştır.

Koçluk ve Matematik Koçluğu

Koç, öğretmenin uygulamalarının, alan bilgisinin gelişimi ve nihayetinde öğrencinin başarısını arttırmak adına onunla işbirliği halinde çalışan kişi olarak tanımlanabilir (Sutton vd., 2011). Literatürde çeşitli koçluk türleri tanımlanmıştır. Bunlara akran koçluğu, bilişsel koçluk, reform koçluğu, teknik koçluk (Cornett ve Knight, 2009; Denton ve Hasbrouck, 2009), öğretim koçluğu (Knight, 2009), içerik odaklı koçluk (West ve Staub, 2003) örnek verilebilir. Koçluk kavramının bazı temel bileşenlerinin farklı koçluk türleri için ortak olduğu görülmektedir. Bunlar, ihtiyaca ve amaca yönelik olması, öğretmenin aktif katılımını içermesi ve yerinde destek süreci (*job-em-*

bedded) ile ilerlemesidir. Yerinde destek süreci ile öğretmenlerin kendi yaşadıkları problemlere yönelik birlikte çözüm geliştirme süreci yürütülmesi ve bu sayede, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak anlamlı bir bağlam içinde bulunabilmesi mümkündür.

Knight (2009)'a göre öğretim koçluğu daha çok öğretmen ile işbirliği içinde olma çerçevesinde tanımlanır ve hiyerarşik bir yapıdan ziyade karşılıklı diyalog ile birlikte belirlenmiş bir öğrenme odağı çerçevesinde ele alınır. Öğretim koçluğu, uygulamanın ve yansıtıcı düşünmenin yer aldığı bir süreçtir. Bu süreçte belirlenen odak öğretmenin öğretimine dair ve süreç değerlendirme, içerik, sınıf yönetimi gibi konulara yönelik olabilir (Kurz vd., 2017). Bu bağlamda öğretim koçluğu öğretmenlerin gelişimi ve öğretimlerinin etkililiğini arttırmada bir strateji olarak tercih edilebilir (Marzano ve Simms, 2013). McDonald Connor (2017), koçluk programları ve araştırmalarında belli başlı kabul ve bulguların yer aldığını belirtmektedir. Buna göre;

“(a) öğretmenler öğrencilerinin sonuçlarından sorumludur ve birisi öğretmenlerin öğretim şekli ve dolayısıyla öğrencilerin standart testlerdeki performansını geliştirebilir (b) öğretmenler koçluk programının bir parçası olarak yetkilendirilmelidir. Koçlar ile öğretmenler arasındaki bu diyalogun, bazı modeller için, öğretim pratiklerindeki değişiklikleri daha geleneksel atölye ve seminerlerden daha sürdürülebilir hale getirme olasılığı daha yüksektir (c) Gözlem ve geri bildirim etkili koçluğun aktif bileşenleridir” (s. 78).

Tanımdan yola çıkıldığında koçluk programlarının anahtar bileşenlerinin öğretmen gelişimi yoluyla öğrenci başarısının sağlanması, koçluk için öğretmenlik deneyiminin olması, öğretmenlerin aktif olması ve gözlem ile geribildirim süreçleri ile desteklenmesi olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak Desimone ve Pak (2017) çeşitli araştırmalar ışığında daha kapsamlı bir çerçeve oluşturmuş ve öğretimsel koçluğun beş temel bileşenini “içerik odaklılık, aktif öğrenme, sürdürülebilir süreç, tutarlılık ve işbirlikli katılım” (s.3) şeklinde tanımlamışlardır.

Okul temelli koçluk uygulamalarında düzenli mesleki seminerler verme, birebir koçluk, aynı seviyede matematik öğreten öğretmenler birlikte çalışma gibi farklı ölçekte yürütülebilecek ve farklı hedef grupları ele alan çalışma şekilleri tanımlanabilir (Stein, 2022). Koçların öğretmenlerle grup olarak birlikte çalıştığı modeller mevcut olsa da (Blakely, 2001) birebir çalışma şeklinde tasarlanan koçluk süreci en yaygın olan modellerden biridir (Killion, 2012). Bununla birlikte, koçların Türkiye’deki okullarda aynı alanın uzmanları olan öğretmenlerle veya aynı öğrenci gruplarına öğretimden sorumlu olan, aynı sınıf seviyesinde derse giren öğretmen grupları ile çalışırken bir uzman olarak koçun gruba dahil olması öğretmenlerin gerek yeni uygulamalar

üzerinde çalışırken gerekse mevcut uygulamaları yeniden yapılandırırken faydalana-
cağı fırsatlar sunabilir (Coburn ve Woulfin, 2012). Öğretmenlerin koçlarla çalışma-
ları sırasında işbirlikçi öğrenme, gerçekleşir, çünkü koç aynı seviyede eğitim veren
öğretmenlerin hedeflenen hedefler ve yaklaşımlar hakkında konuşabileceği bir ortam
yaratır (Campbell ve Griffin, 2017). Bu süreçte koç, öğretmenlerin karar vermelerine
ve etkili ders planları (Gibbons vd., 2017) ve etkili öğretim stratejileri oluşturmalarına
yardımcı olabilir (Campbell vd., 2020). Ayrıca, model öğretim ve birlikte öğretme
gibi uygulamalarla matematik koçu öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine yardımcı
olabilir (Gibbons ve Cobb, 2017; Saclarides ve Munson, 2021).

Koçluk uygulamaları içerisinde bir model olarak matematik koçluğu, Ameri-
ka'da son yıllarda çeşitli eyaletlerde bölgesel düzeyde veya okul temelli olarak eğitim
sistemine dahil edilmiş bir uygulamadır (Stein vd., 2022). Amerika dışında İngiltere
ve Hollanda gibi ülkelerde de okulların matematik koçları ile işbirliğine rastlanmak-
tadır (Bengo, 2016) ve bu süreç kalite güvence sistemini de destekleyen bir meka-
nizma olarak çalışmaktadır. Bu bağlamda koçluk okulun gelişiminde itici bir unsur
olarak görev yapmakta ve okulun vizyonunu gerçekleştirmesine destek sağlamakta-
dır. Koçluğun matematik öğretimin kalitesini geliştirme, öğretmenin mesleki gelişi-
mini destekleme ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırma gibi fonksiyonları vardır
(Campbell ve Malkus, 2011). Bunun yanı sıra koçluk, öğretmen mesleki gelişiminin
sürdürülebilir, yerinde destek süreci (*job-embedded*) bağlamında tasarlanmış ve on-
ların bireysel ihtiyaçlarına yönelik olmasına destek sunan bir mekanizmadır (Denton
ve Hasbrouck, 2009). Sutton ve meslektaşları (2011) matematik koçu kavramını “Bir
matematik koçu, araştırmaya dayalı, reforma dayalı ve standartlara dayalı öğretim
stratejilerine ve matematiğin neden, ne ve nasıl öğretileceğini içeren matematik içe-
riğine odaklanan işbirliği yoluyla öğretmen kalitesini artıran yerinde profesyonel bir
geliştiricidir.” (s.16) şeklinde tanımlamışlardır. Bu bağlamda, koçluk, öğretmenlere
uygulamalarını geliştirme süreçlerinde rehberlik etmeyi amaçlayan bir mekanizmadır
(Neufeld ve Roper 2003). Bu yolla matematik koçluğu, öğretim pratiklerini gelenek-
sel bir anlayıştan kavramsal bir anlayış oluşturmaya doğru geliştirmek isteyen öğret-
menler için umut vadeden bir yaklaşım ve model olarak kullanılabilir (Campbell ve
Malkus, 2011).

Dünya ölçeğinde matematik koçluğu ile ilgili pek çok uygulama ve akademik
çalışma yapılmış olsa da (Bengo, 2016; Campbell ve Malkus, 2011; Obara, 2010)
Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında matematik koçluğu kapsamındaki sınırlı
sayıdaki çalışmalardan biri içerik odaklı koçluk uygulamasının ele alındığı ve Taşki-
reç (2017) tarafından yürütülen tez çalışması ile ilköğretim matematik öğretmenleri-
nin geometriye yönelik teknolojik pedagojik bilgilerinin koçluk süreci ile geliştirmeyi

hedefleyen ve Aygün (2016) tarafından yürütülen tez çalışmasıdır. Bununla birlikte, matematik koçluğu kavramını ele almasa da ders döngüsü süreci ve koçluk desteği ile öğretmen ve öğretmen adaylarının gelişimini ele alan çalışmalara rastlanmaktadır fakat matematik eğitimi bağlamında sayıca daha azdır. Bu bağlamda, Aygün ve Işıksal-Bostan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da altı çizildiği üzere matematik koçluğu ile ilgili çalışmalara daha çok ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın çıkış noktasını da bu ihtiyaç oluşturmaktadır. Çalışmada okul temelli bir mesleki gelişim uygulaması olarak matematik koçluğu ile ilgili literatür temelli bulgular ve bunların ışığında araştırmacıların öğretmenlik deneyimleri ile geliştirilen “Yansıtıcı Matematik Koçluğu” modeli sunulacaktır.

Matematik koçluğu süreci ve bileşenleri

Matematik koçluğu, matematik öğretiminde farklı odaklarda destekleyici bir mekanizma olarak kurgulandığından öğretmenlerin, öğrenci ve matematikten oluşan öğretim üçgeninin her bileşeni ile ilgili gelişimlerine destek sağlaması söz konusudur (Stein vd., 2022). Matematik koçluğu tipik olarak ders öncesi görüşme-ders-ders sonrası görüşme gibi üç aşamalı temel bir döngüden oluşur (Aygün ve Işıksal-Bostan, 2019). Bu döngüler sürekli yansıtıcı düşünmeyi içerir (Teemant, 2013) ve bu sayede öğretmene öğretim pratiklerini geliştirmek için çeşitli fırsatlar sunar (Toker, 2021b). Şekil 1 matematik koçluğunda temel olarak kullanılan (Loucks-Horsley vd., 2003) ders döngüsü süreci örneklendirmektedir.

Şekil 1

Ders Döngüsünün Temel Bileşenleri



(Loucks-Horsley vd., 2003 kaynağından şekle uyarlanmıştır.)

Koçluğun öğretimin çeşitli unsurlarına yönelik genel amaçlı olması veya bir becerinin gelişimine odaklanması, belli bir içeriğin öğrencilere aktarılmasına yönelik destek sağlama ya da süreç değerlendirmenin işe konuşmasına rehberlik etme gibi daha büyük ölçekli ya da daha küçük odaklı ele alınmış şekilleri olabilir. Bununla beraber ders öncesi görüşme-ders-ders sonrası görüşme (yansıtıcı ders döngüsü) temel unsurları farklı amaçlar için de olsa ortak olarak kullanılan temel aşamalar olarak kabul edilebilir.

Koçluk sürecinde yansıtıcı ders döngülerinde ele alınabilecek başlıklardan bazıları matematik öğretim süreci, matematiksel içerik ve öğretimin genel olarak ele alınması olarak nitelendirilebilir (Mudzimiri vd., 2014). İlk olarak matematik öğretim süreci bağlamında dersin amaçlarını belirleme, amaca uygun öğretim sürecini tasarlama, öğrencilerin ve öğretmenin dersin farklı aşamalarındaki rollerini belirleme, öğrenci öğrenmesini maksimize etmek adına derse geçmeden önceki öğrenmelerin değerlendirilmesini tasarlama, etkinlikleri tasarlama, süreç değerlendirmeyi planlama, ders beklenen gibi gitmediğinde olası çözüm yollarına yönelik öngöründe bulunma, dersin amacına ulaşmış ulaşılmadığına dair değerlendirme yapma ve kanıt sunma gibi pek çok konu matematik koçluğunun matematik öğretim süreci boyutunda ele alınabilecek odaklar olabilir. Bunun yanı sıra, matematik koçluğu matematik içerikleri ile ilgili unsurları da barındırabilir ve bu yönüyle öğretmenlerin matematik alan bilgisini (Ball vd., 2008) desteklemeyi hedefleyebilir. Matematik koçları içerik koçluğu ve matematik öğretimine yönelik koçluğun yanı sıra sınıf yönetimi, aktif öğrenmenin sağlanması gibi pedagojik bileşenlere yönelik de odaklar belirleyebilirler. Tüm bu süreçlerde öğretmen ve koçun karşılıklı diyalogu ile öncelikli odak konular belirlenebilir, farklı ders döngülerinde öncelikler değişebilir ve bazen daha spesifik odaklar da ele alınabilir. Bu odaklar ve ihtiyaçlar öğretmen deneyimi, öğrencilere ve sınıf düzeyine aşinalığı gibi etmenlere göre farklılaşabilir. Koçluk içerikleri ve süreçleri öğretmenlerin fark etme düzeyleri (Stein vd., 2022) ile de ilişkilidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu süreçte fark etme becerilerinin gelişimine odaklı yansıtıcı düşünme içeren uygulamalar da sürecin birer bileşeni olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra koçluk çalışmalarında son yıllarda teknolojiyen yararlanma eğilimi de göze çarpmaktadır (Powell vd., 2010; Vernon vd., 2013). Örneğin öğretmenin ders videosunun oluşturulması, uzaktan görüşmeler yapılması, videoya kaydedilmiş ders örneklerinin öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesi ve gelişimi için kullanılması, öğretmenlerin uygulamalarına dair yazılı geribildirimlerin uygulama videoları üzerinden yapılması gibi süreçler koçluk sürecine teknolojinin dahil edilmesine örnek gösterilebilir.

Birer uzman olarak yetişkin öğretmenlerle çalışmak koçlar için bir gelişim süreci olarak tanımlanabilir. Aslında öğretmenler ve koçlar bu süreçte birlikte öğrenenlerdir (Campbell ve Griffin, 2017). Dolayısıyla birer yetişkin olarak öğretmenlere matematik

öğretimlerini ve mesleki gelişimlerini ilerletmek adına destek sağlayacak olan koçların seçimi, eğitimi ve gelişimi de önemlidir. Koçların öğretmenlere destek verebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gereklidir. Bunlar alanyazında alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, müfredat bilgisi ve sosyal etkileşim ile ilgili beceriler olarak tanımlanmaktadır (Obara, 2010). Koçların seçiminde ve sürece dahil edilmesinde bazı ölçütler ve tercihler söz konusu olabilmektedir. Örneğin koçlar iyi öğretim uygulamaları ile öne çıkmış ve gerçek öğretmenlik deneyimi olan kişilerden oluşabilmektedir. Bunun yanı sıra koçlardan iyi uygulamalarını örneklendiren, koçluğa yönelik motivasyonlarını (Stein, vd., 2022) ve bu konuda hazırbulunuşluklarını belgeleyen bazı dokümanlar ile gönüllü başvuruda bulunmalarına yönelik beklentiler de söz konusu olabilmektedir. Koçların yetişkin eğitimi, etkili öğretim pratikleri gibi içeriklerin yer aldığı eğitim programlarına dahil olmaları yoluyla kapasite gelişimleri desteklenebilmektedir (Russell vd., 2020). Koçlar için de yeni olan bu öğrenme sürecinde onların gelişimleri de öğretmen gelişimine paralel olarak yürümektedir ve yansıtıcı uygulamalar onların gelişimi için de birer katalizör işlevi görebilir. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde yukarıda çeşitli yönleriyle literatür destekli olarak ele alınan matematik koçluğu ve bileşenleri, yansıtıcı koçun yansıtıcı düşünme sürecini de içine alacak ve okul temelli mesleki gelişim bileşenlerinden oluşacak şekilde bir model ile tanımlanmıştır.

Okul temelli bir mesleki gelişim modeli olarak yansıtıcı matematik koçluğu modeli

Bu aşamada öncelikle yukarıda literatür temelli olarak analiz edilmiş matematik koçluğu kavramı uygulamaya dönük olarak sentezlenmiş ve okul temelli yansıtıcı matematik koçluğu modeline dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Literatürün temel alınmasının yanı sıra, yazarların öğretmenlik deneyimi süreci ve aynı zamanda mesleki gelişim koordinatörü ve matematik koçu olarak gerçekleştirdiği uygulamalar sentezlenerek modelin oluşturulmasında temel çerçeve olarak kullanılmıştır.

Modeli daha anlaşılır kılmak için süreçteki roller (kim), zaman (ne zaman), yer (nerede), yöntem (nasıl) ve gerekliliği (neden) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu sorulardan “ne” ve “neden” sorularının yanıtını buraya kadar ele alınan literatür temelli uygulamalar ve gerekçeleri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra “nerede” sorusunun yanıtı ise koçluğun özünde okul temelli bir model olarak ele alınmış olmasından okul olarak cevaplanması uygundur. Bu aşamada “kim”, “ne zaman” ve “nasıl” sorularına yanıtlar ayrı ayrı sunulacak ve ardından model bütüncül olarak ortaya konulacaktır.

Yansıtıcı Matematik Koçluğu Modeli’nde Roller (Kim?)

Okul temelli mesleki gelişim modelinde rollere gelindiğinde bu rollerin koç, öğretmen (ler) ve bu sürecin oluşturulmasına zemin hazırlayan yöneticiler olarak ta-

nımlanabilir. Genellikle öğretimde iyi uygulamalara sahip deneyimli ve mesleki gelişimini sağlamaya devam eden gönüllü öğretmenlerden seçilen matematik koçları, öğretmenlerle işbirliği halinde onların uygulamalarını geliştirmelerine ve yeni uygulamaları öğretimlerine yansıtılmalarına destek veren pozisyonadadır. Bunun yanı sıra, bu işbirliği ve etkileşim süreci koçun da mesleki gelişimini pek çok yönden destekler. Dolayısıyla, koçun gelişimi de paralel olarak ilerler. Öğretmenler kendi aralarındaki etkileşim ve işbirliği ile birbirlerinin mesleki gelişimine katkı sunarken birlikte gelişirler. Buna ders planlarını birlikte yapma, ders planlarına yönelik geribildirim verme, dersleri birlikte yürütme, bir kavramın nasıl öğretilmesi gerektiğini ya da bir süreç becerisinin hangi etkinliklerle öğretilebileceğini tartışma, değerlendirme unsurları ve süreçlerini öğretime katma gibi pek çok konu ve bunlar kapsamında çeşitli daha dar kapsamlı alt konular dahil edilebilir.

Öğretmenler bu süreçte sürekli olarak bireysel ve işbirlikli olarak yansıtıcı düşünme faaliyetlerinde bulunurlar. Yansıtıcı düşünme süreci matematik koçunun uygulamaları için de geçerlidir. Matematik koçu bireysel olarak öğretmenlerle çalışırken, grup olarak da çalışmalar yapabilir. Tüm bunlar için okulda bu süreci kolaylaştıran, bu sürecin okul zamanı içinde ve bir okul mesleki gelişim rutini olarak yürütülmesini sağlayan mekanizma okul yönetimi tarafından sağlanır. Bireysel ve grup olarak yürütülen yansıtıcı düşünme faaliyetleri ve koçluk sürecine yönelik yürütülen yansıtıcı düşünme faaliyetleri birlikte yürür. Koçluk sürecine yönelik yansıtıcı düşünme süreci matematik koçunun bireysel olarak mesleki gelişimini içermenin yanı sıra sürecin okul bağlamında ilerleyişinin izlenmesi ve yönetim düzeyinde yansıtıcı düşünmeyi de içerir.

Yansıtıcı Matematik Koçluğu Modeli'nde Zaman (Ne Zaman?)

Okullarda öğretmenlerin zorunlu olarak geçirdiği süre çoğu zaman ders saatleri ve okulun işleyişi ile ilgili zorunlu toplantı, tören gibi uygulamalardır. Bununla beraber etkili mesleki gelişim uygulamalarının temel bileşenlerinden biri olarak sürecin sürekliliği göz önüne alındığında dönem başlarında, ortasında veya sonlarında belirli haftalarda yapılan ve süreçteki uygulamayla ilişkilendirilmemiş çalışmalardan ziyade derslerin aktif olarak yürütüldüğü haftalarda düzenli ders öncesi görüşmeler, ders sürecinin izlenmesi, ders sonrası görüşmelerden oluşan yansıtıcı ders döngüsünün takip edilmesi şeklinde yürütülmesi gereklidir. Bu noktada okuldaki derslerin yanı sıra mesleki gelişim uygulamalarına da ders programında yer vermek, koç ve öğretmenin bireysel olarak ya da koçun öğretmenle bir araya geleceği süreçlerin planlanmasını sağlamak bazı organizasyonel düzenlemeleri gerektirir. Bu bağlamda, öğretmenler için mesleki gelişimin bir okul rutinine dönüştürmesi matematik koçluğunun sürdürülebilir bir mekanizma olarak işlevini gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır. Bu orga-

nizasyonel düzenlemelerden bazıları ders programlarında ortak zamanlar planlanması ve dönem içinde gerçekleştirilecek yansıtıcı ders döngüleri için esneklikler içeren bir periyot planlanması olabilir. Tablo 1 bu tür bir takvimlendirmeye örnek olarak sunulabilir.

Tablo 1

Yansıtıcı Ders Döngüsü İçin Örnek Planlama Takvimi

Öğretmen	Ders Planı Paylaşımı/Ortak planlama	Ders Öncesi Görüşme	Ders Gözlemi/Ortak ders işleyişi	Ders Sonrası Görüşme
	28 Kasım Pazartesi	30 Kasım Çarşamba 8. ders	5 Aralık Pazartesi 3.ders	07 Aralık Çarşamba 8. ders

Yansıtıcı Matematik Koçluğu Modeli'nde Yöntem (Nasıl?)

Yöntem bölümünde koçluk sürecinde temel bileşenlerden biri olarak öncelikle yansıtıcı ders döngüsü sürecine ait yöntemden bahsedilmesinde fayda görülmektedir. Yansıtıcı matematik koçluğu sürecinde ders döngüsü 4 aşamadan oluşmaktadır: Ders planının hazırlanması, ders öncesi görüşme, dersin yürütülmesi ve ders sonrası görüşme.

1. Aşama- Ders planının hazırlanması: Amaca, içeriğe ve ele alınan konuya göre değişiklik göstermekle birlikte süreçlerde temel basamaklardan biri olarak ders döngüsünün ilk aşaması ders planının birlikte oluşturulması veya öğretmen tarafından oluşturulan ders planının koç ile paylaşılması şeklindedir. Öğretmenlerin ortak ders planladığı süreçte bu aşamadan önce ortak ders planlama yer alabilir. Ders planının, karşılıklı belirlenen ön görüşme tarihinden belirli bir süre öncesinde hazırlanması incelemeye zaman ayırmayı ve olası değişikliklerin yapılmasına fırsat tanımayı sağlar.

2. Aşama-Ders öncesi görüşme: Ders planlama ve paylaşım sürecinin ardından ders öncesi görüşme yapılır. Görüşmede ders planı üzerinden gidilir. Ders öncesi görüşmenin ardından varsa yapılan plan değişikliklerini içeren güncel ders planı oluşturulur.

3. Aşama-Dersin yürütülmesi: Dersin planlanma aşamasının ardından ders izleme veya birlikte ders işleme sürecine geçilir. Bu aşamada dersin tam katılımıyla birlikte işlenmesi söz konusu olabilir. Bunun yanı sıra koçun gözlemci pozisyonda olduğu bir ders süreci de gerçekleştirilebilir. Her iki süreçte gözlem formu, yansıtıcı düşünme formu gibi birtakım dokümanların tutulması ile süreçte kayıt alma, ders sonrasın-

da yapılacak olan görüşmelerde kullanılması açısından yararlı görülmektedir. Derste uygun izinler çerçevesinde kayıt almak da sonrasında bu kayıtlar üzerinden yansıtıcı düşünmeyi sağlamak açısından fayda sağlayabilir.

4. *Aşama-Ders sonrası görüşme*: Ders sonrası görüşme öncesinde öğretmenin ve koçun derse yönelik bir yansıtıcı düşünme gerçekleştirmesi ve dersin iyi giden yönleri ile geliştirilebilecek yönlerini analiz etmeleri ders sonrası görüşmelerin verimliliği açısından etkilidir. Bunun için çeşitli yazılı doküman formatları kullanılabilir gibi ses kaydı alma gibi daha pratik çözümlerden de yararlanılabilir. Bu aşamada dersin değerlendirilmesi ortak olarak yapılır, ders bir daha yapılmak istendiğinde nelerin aynı kalacağı ve nelerin değiştirilmesi gerektiği ele alınır ve sonraki uygulamalar için eylem planı oluşturulur. Tablo 2, yansıtıcı matematik koçluğu ders döngüsündeki temel aşamaları ve bu aşamalardaki koç ve öğretmen rollerini özetlemektedir.

Tablo 2

Yansıtıcı Matematik Koçluğu Ders Döngüsündeki Temel Aşamalar ve Roller

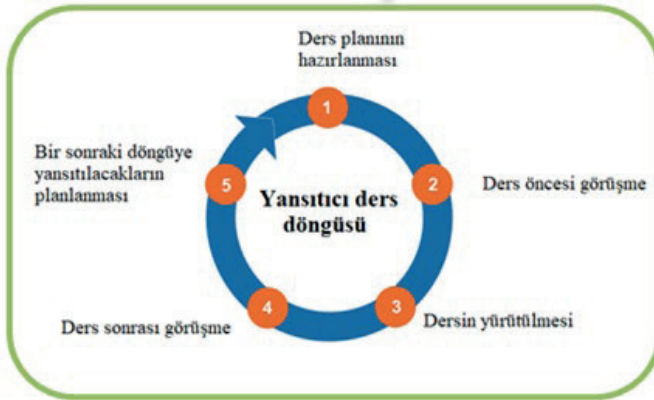
Aşamalar	Matematik Koçunun rolleri	Öğretmenin rolleri	Dokümanlar
1. Aşama- Ders planının hazırlanması	Ders planının öğretmenle birlikte hazırlanması/ Öğretmen tarafından hazırlanan plana geribildirim verme	Matematik koçu ile birlikte dersi planlama/Kendi hazırladığı ders planının matematik koçu ile paylaşma	Ders planı şablonu
2. Aşama-Ders Öncesi Görüşme	Öğretmenin ders planına yönelik görüşlerini dinleme/ ders planı üzerinden görüşlerini aktarma ve önerilerde bulunma/ Öğretmen ile karşılıklı diyalog halinde ders planını amaca uygun ve daha nitelikli hale getirme	Ders planı üzerinden görüşlerini aktarma ve önerilerde bulunma/ Koçun ders planına yönelik görüşlerini dinleme/ Koç ile karşılıklı diyalog halinde ders planını amaca uygun ve daha nitelikli hale getirme	Ders planı Görüşme kayıtları
3. Aşama-Dersin yürütülmesi	Dersi öğretmenle birlikte yürütme/öğretmenin yürüttüğü dersi gözleme	Dersi matematik koçu ile birlikte yürütme/dersi tek başına yürütme	Derse yönelik Ses/Görüntü kayıtları/Öğrenci çalışmalarından örnekler

4. Aşama-Ders sonrası görüşme	Ders süreci ile ilgili öğretmenin öz değerlendirmelerini dinleme/Ders süreci ile ilgili gözlemlerini öğretmen ile paylaşma/ Dersin iyi giden yönleri ile geliştirilebilecek yönlerini öğretmen ile birlikte analiz etme/Ders planının öğretmen ile birlikte güncelleme	Ders süreci ile ilgili öğretmenin öz değerlendirmede bulunma ve matematik koçu ile paylaşma/ Ders süreci ile ilgili matematik koçunun paylaşımlarını dinleme/ Dersin iyi giden yönleri ile geliştirilebilecek yönlerini matematik koçu ile birlikte analiz etme/Ders planının matematik koçu ile birlikte güncelleme	Ders planı/ Yansıtıcı düşünme formu/ Görüşme kayıtları
-------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

Yansıtıcı ders döngüsü okul temelli yansıtıcı koçluk modelinin bir boyutudur. Matematik koçluğu sürecinde yansıtıcı ders döngüsü bir ders süreci için tamamlandığında mikro bir döngü oluşturur. Şekil 2, bir yansıtıcı ders döngüsünün aşamalarını özetlemektedir.

Şekil 2

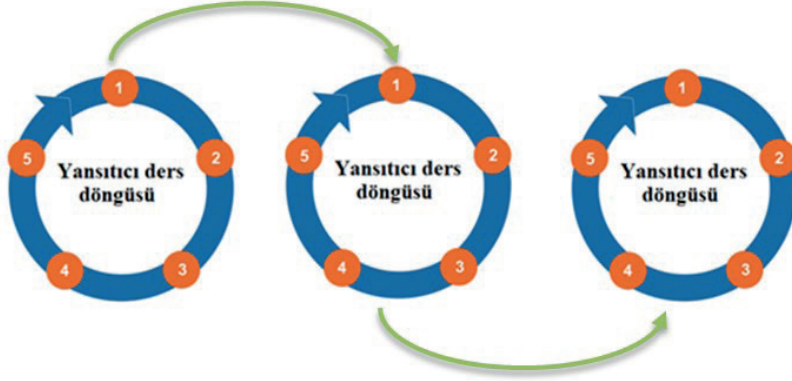
Bir Yansıtıcı Ders Döngüsünün Aşamaları (mikro döngü)



Bu döngülerden bir öğretim yılı içinde birden fazlası gerçekleştirdiği düşünüldüğünde matematik koçluğunun pek çok mikro döngüden oluşan makro bir döngü olarak tanımlanması mümkündür. Şekil 3, yansıtıcı matematik koçluğu makro döngüsünü örneklendirmektedir.

Şekil 3

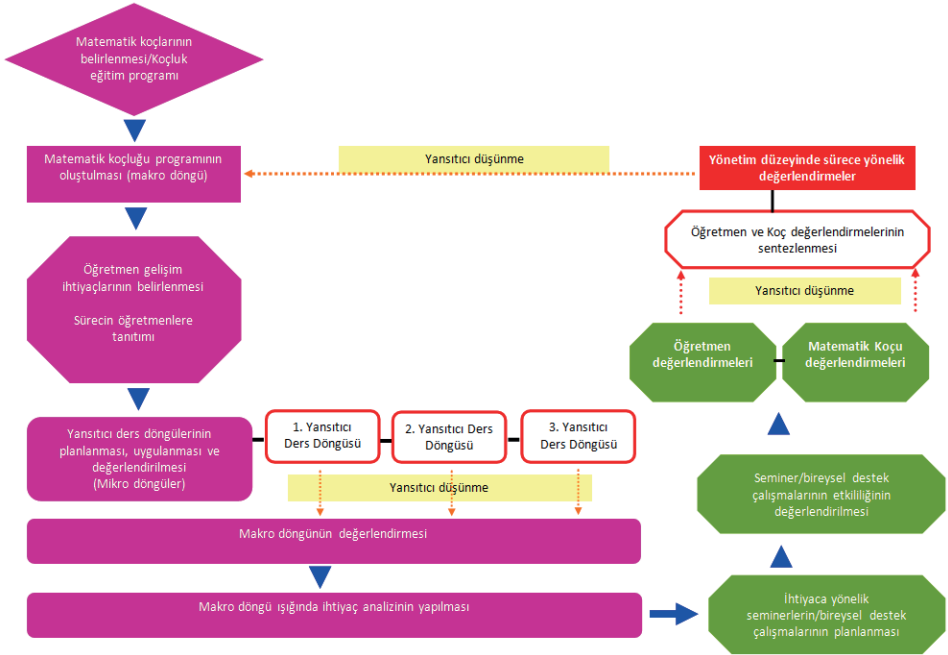
Yansıtıcı Matematik Koçluğu Makro Döngüsü



Burada modeli verilen örnekler bir matematik koçunun bir öğretmen ile bireysel olarak yürüttüğü yansıtıcı ders sürecine örnek olarak sunulmuştur. Bu döngü birlikte belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak belirli bir odak çerçevesinde yürütülebilir. Bir öğretmenden çok bir grubun ortak planlaması şeklinde de yürütülebilir. Matematik koçunun öğretmenlerle grup olarak yansıtıcı ders döngüsünü gerçekleştirdiği aşamada öğretmenlerin ders planlarını ortak olarak hazırlaması gibi unsurlar sürece dahil edilebilir. Matematik koçluğu bu döngüleri öğretmenlerle birlikte gerçekleştirmenin yanı sıra ihtiyaç doğrultusunda seminerler verme, yönetim ile birlikte mesleki gelişime katkı sunabilecek başka faaliyetleri yürütme gibi rolleri de içerebilir. Bu yolla öğretmene yerinde destek verilmesi sağlanabilir. Ayrıca böyle bir süreç, modelin her bireyi için mesleki gelişim sürecini içerdiğinden koçun kendi yansıtıcı düşünme süreci de bu çerçevede yer almaktadır. Bu bağlamda okulda matematik koçluğu süreci daha büyük ölçekte ve bütüncül olarak ele alındığında okul temelli bir mesleki gelişim modeli olarak yansıtıcı matematik koçluğu modeli ortaya çıkmaktadır. Şekil 4'te bu model ve yürütülmesine yönelik akış şeması sunulmuştur.

Şekil 4

Okul Temelli Bir Mesleki Gelişim Modeli Olarak Yansıtıcı Matematik Koçluğu Modeli ve Modelin Yürütülmesine Yönelik Akış Şeması



Şekil 4’te verilen akış şemasında başlangıç noktası matematik koçlarının belirlenmesi ve koçluk eğitimi olarak planlanmıştır. Bu aşamanın ardından koçluk makro döngüsü başlamaktadır. Makro döngü içinde şekilde üç yansıtıcı ders döngüsü tanımlanmış gibi görünse de ihtiyaca ve ortak kararlara göre bu sayı değişebilir. Yansıtıcı düşünme süreci her mikro döngüde yani yansıtıcı ders döngüsünde yer almaktadır. Ayrıca makro döngü boyunca da sürekli yansıtıcı düşünme söz konusudur. Makro döngünün tamamlanmasının ardından ihtiyaca yönelik seminerlerin verilmesi, bireysel destek çalışmalarının planlanması ve uygulanması süreci ve bu sürecin ışığında öğretmen ve matematik koçunun makro döngüye yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır. Bununla birlikte tüm değerlendirmeler yönetimin değerlendirmeleri ile de birleştirilerek makro döngüye ait bir sonuç değerlendirme elde edilir. Bu değerlendirme ardından çıkan sonuçlar ışığında yeni bir makro döngü süreci planlanır ve süreç bu şekilde döngüsel olarak devam eder.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ders denetimi uygulamaları içeren bir mesleki gelişim modeli önerisi olarak “Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu” modelinin literatür temelli olarak analiz edilmesi, kavramın temel bileşenlerinin ve sürecinin uygulamaya dönük olarak sentezlenmesi ve okul temelli yansıtıcı matematik koçluğu modeline dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Burada kapsamlı bir model olan yansıtıcı matematik koçluğu modeli sunulmuştur. Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelinin dünyadaki matematik koçluğu uygulamaları ile benzer şekilde en güçlü yönü öğretmene yerinde destek sağlaması ve uygulamalarına yönelik, sürece yayılan bir destek mekanizmasına sahip olmasıdır. Bu yönüyle Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelinin öğretmenler tarafından işlevsel bulunmayan (Sandholtz, 2002) mevcut öğretmen mesleki gelişim programlarına alternatif oluşturması (Desimone ve Pak, 2017; McDonald Connor, 2017) beklenmektedir.

Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu ile öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına cevap veren ve okul bağlamında öğrenci profilini gözeterak oluşturduğu öğretim anlayışını destekleyen bir süreç içermekte ve bu yönüyle öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik katkı Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelinin sadece matematik öğretmeye yönelik değildir. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler de dahil olmak üzere (Lilly vd., 2022) pek çok öğretmen gelişim için çeşitli uygulamalara ihtiyaç duyarlar. Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluk Modelinin öğretmenler için öğrencilerin matematik okuryazarlığının gelişimi, matematik derslerinde sınıf içi iletişimi sağlama, sınıf yönetimi gibi öğretmenlerin günlük rutininde olan konularda (Mangin ve Dunsmore, 2015; Stein vd., 2022) destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modeli her ne kadar öğretmenlerin mesleki gelişiminde kalıcı ilerlemeye destek sunma potansiyeli taşısa da bu modelin uygulanmasında bazı zorluklar yaşanabilmesi söz konusudur. Bunlardan biri modelde kilit görevi gören koçların seçimi ve eğitimi ile ilgilidir. Matematik koçlarının bu süreci yürütebilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerekir (Obara, 2010). Matematik koçunun taşıması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik setlerinin belirlenmesi ve koçların seçiminde ve eğitim süreçlerinde bu niteliklerin sağlanmasına yönelik programların yürütülmesi gerekir (Russell vd., 2020). Çünkü koçluk sürecinde öğretmenler gibi koçlar da birer öğrenendir (Campell ve Griffin, 2017). Bu bağlamda kültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak literatür temelli araştırmaların ve uygulamaların işe koşularak etkili matematik koçluğunun bileşenlerinin ortaya konması gerekmektedir. Ülkemizde halihazırda böyle bir uygulamanın örnekleri çok fazla olmadığı için matematik koçluğu bileşenlerini sağlamak adına düzenlenecek eğitim

faaliyetlerinin nasıl olması gerektiği de ileriki araştırmalar için konu olabilir. Koçların seçimi ve eğitimi aynı zamanda sistemsiz bazı düzenlemeleri ve yenilikleri de beraberinde getireceğinden Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu'nun okullarda uygulanmasına yönelik rehberler, model uygulamalar ve hizmetiçi eğitim süreçleri planlanması gerekmektedir.

Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelinin uygulanmasında karşılaşılabilecek bir diğer zorluk, modelin temel bileşeni olarak öğretmenlerin, kendi mesleki gelişimini sağlamaya yönelik değişim sürecine direnç göstermeleri (Töremen, 2002) olabilir. Her ne kadar yararları sınırlı da olsa kısa süreli, tek seferlik, bireysel olarak öğretmenin ihtiyacına sadece genel anlamda cevap veren rutin mesleki gelişim seminerleri, Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelindeki süreklilik arz eden, uygulamaya dönük ve koç ile birebir çalışmayı gerektiren uygulamalardan farklıdır. Mesleki gelişime yönelik bu farklılık öğretmenlerin mesleki gelişim algısında değişiklik yapmasını gerektirir (Toker, 2021b; Zanzali, 2003). Ayrıca, modelin okul temelli olması ve öğretmeni desteklemek yoluyla öğrenci başarısına dolaylı bir katkı sunma potansiyeli öğretmenler için destekleyici görünmektedir. Ancak bunun olabilmesi için, öğretmenin koçlarla işbirliğinin etkili ve üst düzey olması gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin seminerlerde olduğu gibi pasif değil, aktif ve dinamik olarak sürece katılmaları önemlidir.

Bu model yeni uygulamaları yoğun iş temposunda sürece dahil etmede zorluklar yaşanması, koçların matematik koçluğu dışında farklı iş yüklerinin olması gibi nedenlerle tam anlamıyla hedeflenen şekilde uygulanamayabilir. Bu bağlamda sürecin tüm paydaşların tüm süreçte yansıtıcı düşünmeyi bir alışkanlık halinde yürütmeleri ve hem devam eden hem de geriye dönük analizler ile iyileştirme yapmaları gereklidir. Bu sayede yansıtıcı matematik koçluğunun bir okul rutini ve kaliteli eğitim sağlamada etkili bir araç olarak işlevini gerçekleştirme sağlanabilir.

Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelinin de içerdiği şekilde okulda sistemli bir mesleki gelişim sürecini planlamak ve yürütmek pek çok avantaj sağlasa da (van Veen et al., 2012) özellikle ilk zamanlar zorlayıcı olabilir. Okulda öğretmenlerin dersleri dışında öğretime yönelik planlamalar için zaman ayırması, matematik koçu ile uygun zamanların planlanması, koçun okul dışından olması söz konusu olduğunda okul ziyaretlerinin takvimlendirilmesi gibi pek çok konu ileriki uygulama temelli araştırmalara konu olabilir. Bu noktada matematik koçluğu pozisyonunun okul bağlamında nasıl tanımlanması gerektiği de ele alınmalıdır. Tüm bunlarla ilişkili olarak Okul Temelli Yansıtıcı Matematik Koçluğu modelinin kültürümüze uygulanabilirliği ile ilgili de çalışmalar yapılması gerekir.

Sonuç olarak, literatür temelli analizler ve bunların ışığında geliştirilen yansıtıcı matematik koçluğu modeli ışığında koçluk sistemi ve özelde matematik koçluğu ile ilgili uygulamaya dönük de bazı önerilerde bulunulabilir. Önerilerden ilki, okul temelli matematik koçluğunun okul yönetimleri tarafında rutin okul uygulamalarına dahil edilmesine yöneliktir. Ders denetim uygulamalarını da içeren bir süreç olarak okul topluluğunun mesleki gelişimini sağlamada ve dolayısıyla kalite güvencesi bağlamında matematik koçluğu önemli bir araç olarak düşünülebilir. Yeni öğretmenlerin gelişimi ve okula uyumu noktasında matematik koçları önemli görevler üstlenebilir. Bunun yanı sıra değişen müfredat süreçlerine uyum ile yenilikçi uygulamaların işe koşulmasında matematik koçluğundan yararlanılabilir. Bununla ilişkili olarak, yakın zamanda gündemde yer alan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlerin görevde yükselmesine yönelik pratiklerin, matematik öğretimi ve matematik seferberliği sürecine bir yansıması olarak okullarda o kurumun öğretmenlerinden matematik koçluğu için gönüllü olanlar belirlenebilir ve küçük uygulamalarla bu sürece aşinalık kazanılabilir. Başta göreve yeni başlayan ya da o kurumda göreve yeni başlayan öğretmenler olmak üzere öğretim uygulamalarını geliştirmek isteyen tüm matematik öğretmenleri için mesleki gelişimi destekleyen ve kalite güvencesini sağlamaya yönelik olumlu bir uygulama olarak matematik koçluğu sistemi okul uygulamalarına dahil edilebilir.

Araştırma perspektifinden de bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Daha önce belirtildiği gibi mevcut durumda Türkiye'de Matematik koçluğu adına yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda uygulama içeren araştırmaların sayısının artması adına öğretmenlerin mesleki gelişimlerini içeren araştırma süreçleri tasarlanabilir. Bu süreçlerde, “Öğretmenlerin matematik koçluğu sürecinden faydalanmalarında deneyim yılı, öğretim yılı, sınıf düzeyi, öğrenci başarı düzeyi, öğrenci profili, okul türü gibi değişkenlerle ilişkili midir?”, “Matematik koçlarının bu süreçte ne gibi edinimleri söz konusu olabilir?”, “Hizmet öncesi eğitimde matematik koçluğuna yönelik ne gibi unsurlar programa dahil edilebilir?” gibi sorulara yanıt aramak araştırmacılara ve uygulayıcılara fırsatlar sağlayabilir. Matematik koçluğunun yürütüldüğü okul temelli uygulamalar eylem araştırması, tasarım araştırmaları, öğretim deneyleri gibi farklı yaklaşım ve araştırma modellerini temel alabilir. Öğretmenlerin ve koçların araştırmacı rolleri ile de sürece dahil olmaları, kendi uygulamalarını bu perspektiften geliştirmeleri mümkün olabilir.

Kaynakça

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. and Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>.

- Archibald, S, Coggshall, J.G., Croft, A. and Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Aygün, B. (2016). *The development of elementary mathematics teachers' technological pedagogical content knowledge regarding geometry through mathematics coaching*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aygün, B. ve Işıksal-Bostan, M. (2019). İlköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Matematik koçluğu. *İlköğretim Online*, 18(1), 52-77. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527153>.
- Ball, D. L., Thames, M. H. and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>.
- Bengo, P. (2016). Secondary mathematics coaching: The components of effective mathematics coaching and implications. *Teaching and Teacher Education*, 60, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.027>.
- Blakely, M. R. (2001). A survey of levels of supervisory support and maintenance of effects reported by educators involved in direct instruction implementation. *Journal of Direct Instruction*, 1, 73–83.
- Campbell, M. P., Baldinger, E. E. and Graif, F. (2020). Representing student voice in an approximation of practice: Using planted errors in coached rehearsals to support teacher candidate learning. *Mathematics Teacher Educator*, 9(1), 23–49. <https://doi.org/10.5951/MTE.2020.0005>.
- Campbell, P. F. and Griffin, M. J. (2017). Reflections on the promise and complexity of mathematics coaching. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 163-176. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.007>.
- Campbell, P. F. and Malkus, N. N. (2011). The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. *The Elementary School Journal*, 111(3), 430–454.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.

- Cornett, J. and Knight, J. (2009). Research on coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192–216). Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>.
- Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- Denton, C. A. and Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 150–190. <https://doi.org/10.1080/10474410802463296>.
- Desimone, L. M. (2009). Impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B. and Hamby, D.W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.
- Er, S.S., Toker, Z. ve Yüceliyiğit, S. (2022). In-service teachers' opinions about the use of video-based self-reflection for pedagogical development. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 639-660. <http://doi.org/10.30831/aku-keg.1039752>.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Gibbons, L. K. ve Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411–425. <https://doi.org/10.1177/0022487117702579>.
- Gibbons, L. K., Kazemi, E. and Lewis, R. M. (2017). Developing collective capacity to improve mathematics instruction: Coaching as a lever for school-wide improvement. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 231–250. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.002>.

- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>.
- Hill, H. C., Rowan, B. and Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>.
- Joyce, B. and Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karip, E. (2017). *Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Türk Eğitim Derneği.
- Killion, J. (2012). Coaching in the K–12 context. In S. J. Fletcher ve C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 273–294). Sage Publishing.
- Knight, J. (Ed.). (2009). *Coaching approaches ve perspectives*. Corwin Press.
- Kurz, A, Reddy, L.A and Glover, T.A. (2017) A multidisciplinary framework of instructional coaching. *Theory Into Practice*, 56(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1260404>.
- Lilly, S., Bieda, K.N. and Youngs, P.A. (2022). How early career elementary teachers vary in planning mathematics instruction. *Journal of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09551-6>.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S. and Hewson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (2. baskı). Corwin Press.
- Mangin, M. M. and Dunsmore, K. (2015). How the framing of instructional coaching as a lever for systemic or individual reform influences the enactment of coaching. *Educational Administration Quarterly*, 51 (2), 179-213. <https://doi.org/10.1177/0013161X14522814>.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. and Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Marzano, R. J. and Simms, J. A. (2013). *Coaching classroom instruction*. Marzano Research Laboratory.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- Mudzimiri, R., Burroughs, E. A., Luebeck, J., Sutton, J. and Yopp, D. (2014). A look inside mathematics coaching: Roles, content, and dynamics. *Education Policy Analysis Archives*, 22(53). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n53.2014>.
- Neufeld, B. and Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity*. Education Matters.
- Obara, S. (2010) Mathematics coaching: a new kind of professional development, *Teacher Development*, 14(2), 241-251. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494504>.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. and Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102, 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. and Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52, 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>.
- Roschelle, J., Shechtman, N., Tatar, D., Hegedus, S., Hopkins, B., Empson, S., . . . Gallagher, L. P. (2010). Integration of technology, curriculum, and professional development for advancing middle school mathematics: Three large-scale studies. *American Educational Research Journal*, 47, 833–878. <https://doi.org/10.3102/0002831210367426>.
- Russell, J. L., Correnti, R., Stein, M. K., Thomas, A., Bill, V. and Speranzo, L. (2020). Mathematics coaching for conceptual understanding: Promising evidence regarding the tennessee math coaching model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(3), 439–466. <https://doi.org/10.3102/0162373720940699>.
- Saclarides, E. S. ve Munson, J. (2021). Exploring the foci and depth of coach-teacher interactions during modeled lessons. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103418. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103418>.

- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00045-8).
- Stein, M.K., Russell, J.L., Bill, V., Correnti, R. and Speranzo, L. (2022). Coach learning to help teachers learn to enact conceptually rich, student-focused mathematics lessons. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 25, 321–346. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09492-6>.
- Sutton, J. T., Burroughs, E. A. and Yopp, D. A. (2011). Coaching knowledge: Domains and definitions. *Journal of Mathematics Education Leadership*, 13(2), 12-20.
- Taşkireç, B. (2017). *İçerik odaklı koçluk uygulamasının matematik öğretmenlerinin inançlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Teemant, A. (2013). A mixed-methods investigation of instructional coaching for teachers of diverse learners. *Urban Education*, 49, 574–604. <https://doi.org/10.1177/0042085913481362>.
- Toker, Z. (2021a). Perceiving the change in the process of adaptation to an international curriculum framework. *Education and Science*, 46 (205), 93-111.[.doi: 10.15390/EB.2020.8940](https://doi.org/10.15390/EB.2020.8940).
- Toker, Z. (2021b). Effective Training of teachers in the teaching of mathematics: A reflective professional development model for teachers-as-designers. *Espinoza, E.C.(Ed.), Developing Mathematical Literacy in the Context of the Fourth Industrial Revolution içinde. (pp.31-60)*. IGI Global.
- Valoyes-Chávez, L. (2019). On the making of a new mathematics teacher: Professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100(2), 177-191. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9869-5>.
- Van Veen, K., Zwart, R. and Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy ve K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). Routledge.
- Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsberg, M. and Amendum, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The targeted reading in-

tervention. *Journal of Educational Psychology*, 105, 1175–1187. <https://doi.org/10.1037/a0032143>.

Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A, Richardson, N and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad: Technical report*. National Staff Development Council.

Wenglinsky, H. (2002). *How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance*. Education Policy Analysis Archives.

West, L. and Staub, F. (2003). *Content focused coaching: transforming mathematics lessons*. Heinemann.

Zanzali, A. (2003). Implementing the intended mathematics curriculum: Teachers' beliefs about the meaning and relevance of problem solving. *Proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education*.

11.Kalkınma Planı (2019). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-birinciKalkinmaPlani.pdf>.

Klinik Denetim Modelinin Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme

DERLEME MAKALESİ

Demet İRBAN¹

¹ Öğretmen, MEB, e-mail: demetyildrm@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1239-2588.

Gönderilme Tarihi: 28.03.2022 Kabul Tarihi: 21.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1094754

Öz

Denetim, örgütlerin sağlıklı işleyişi, devami ve kendini geliştirerek ilerleyebilmesi için önem arz eden bir kavramdır. Eğitim örgütü olan okullarda eğitimin akışının kontrolü gerekir. Özellikle sınıf içindeki öğretimin denetimi, öğretmenlerin öğretimini geliştirmeye ve öğrenci başarısını iyileştirmeye yardım eder. Denetim modelleri, tarihsel gelişim ve yönetim anlayışlarına göre eğitim alanında yer almıştır. Eğitim denetiminde önemli olan bazı denetim modelleri; bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleridir. Bu çalışmada denetim modellerinden öğretimsel denetim modeli ve alt boyutu olarak bilinen “Klinik Denetim” modeli incelenmiştir. Çalışmada klinik denetimin önemi, öğretimsel ve klinik denetimin tanımı, klinik denetimin amacı, önemi, çeşitli yazarlar tarafından öngörülen aşamaları, uygulanışı, sınırlılıkları kapsamlı bir şekilde ilgili literatür taranarak verilmiştir. Morris L. Cogan (1973) öğretimsel/klinik denetim için öngördüğü beş aşamalı modeli tablollaştırılarak sunulmuştur. Bu çalışmada klinik denetim modeline ilişkin literatür incelenerek model derinlemesine anlatılmıştır. Türkiye’de okullarda klinik denetimin ders denetimlerinde nasıl uygulanabileceği sonuç bölümünde tartışılmış ve bu modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimde denetim, sınıf içi gözlem, klinik denetim modeli.

An Evaluation of the Application of the Clinical Supervision Model

Abstract

Supervision is an important concept for the healthy functioning, continuity and improvement of organizations. In schools with educational organizations, the flow of education must be controlled. In particular, supervision of instruction in the classroom helps to improve teachers' teaching and improve student achievement. Control models have taken place in the field of education according to historical development and management approaches. Some control models that are important in educational supervision; scientific, artistic, instructional, clinical, developmental, and differentiated models of supervision. In this study, the instructional supervision model and the "Clinical Supervision" model, known as its sub-dimension, were examined. In the study, the importance of clinical supervision, the definition of instructional and clinical supervision, the purpose and importance of clinical supervision, the stages predicted by various authors, its application, and its limitations are given by scanning the relevant literature in a comprehensive manner. Morris L. Cogan (1973) presented his five-stage model for instructional/clinical supervision in tabular form. In this study, the literature on the clinical audit model was examined and the model was explained in depth. How clinical supervision can be applied in course supervision in schools in Turkey has been discussed in the conclusion section and suggestions have been developed for the effective application of this model.

Keywords: instructional supervision, classroom observation, clinical supervision model.

Giriş

Yönetim süreçlerinden birisi olan denetim, örgütlerin istenen amaçlara ulaşım ulaşmadığının anlaşılmasında önemlidir. Denetime açık örgütler, kendi eksikliklerini görmede ve örgütsel gelişim sağlamada, hızla gelişen teknolojik ortamda daha avantajlı hale geçebilirler.

Denetim, kamu ve kurum yararı için insan davranışlarını kontrol etme yöntemidir. Düzenleyici mekanizmalarda daha sık kullanılır. Önleyici ve düzeltici faaliyetlerin uyumunu sağlamada temel oluşturur. Denetim yönetim sürecinin, eğitimde de okul yönetiminin bir parçasıdır. Eğitimde denetim, eğitim ve öğretim hedeflerinin ne derece gerçekleştiğini belirlemeye katkı sağlar (Bursalıoğlu, 2015, 126). Denetim, bütün devlet dairelerindeki görevlilerin kanunlara göre görevlerini yapıp yapmadıkları, vazifelerini gerçekleştirirken ihmal, dikkatsizlik, suistimal gösterip göstermediklerini belirleyerek, denetmenler tarafından haklarında yasal işlemlerin yürütüldüğü bir mura-kebedir (Taymaz, 2012, 3).

Eğitimde denetim, yönetime yönelik kuram ve yaklaşımlara paralel bir değişim ve gelişme göstermiştir. Bu gelişim ile ortaya çıkan denetim modellerinin her biri amaçları, felsefeleri ve varsayımları bakımından incelenmeye değerdir. Bu modellerin başlıcaları; bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modelleridir. Eğitimde denetim, artık kontrol etmekten ziyade geliştirme odaklı bir süreç olarak görülmektedir. Bu yönden incelendiğinde öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin istenen amaçlara ulaştırılmasında en önemli faktörlerden biridir (Aydın, 2016, 3).

Bu çalışmada klinik denetim modeli açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle öğretimsel denetim ve klinik denetim kavramları üzerinde durulmuştur. Daha sonra klinik denetimin gerekçesi, temel özellikleri, amaçları, aşamaları üzerinde durulmuştur. Günümüzde sınıflarda yapılan etkinliklerin kontrolü, eğitimcilerin önemsedikleri bir konudur. Bazı yazarlar “öğretimsel denetim” derken bazıları “klinik denetim” şeklinde adlandırmaktadır. Klinik denetimi, öğretimsel denetimin bir boyutu olarak algılayan yazarlar da vardır. Burada öncelikle bu kavramlar üzerinde durulacak, sonra klinik denetim kavramı kullanılarak devam edilecektir.

Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim, öğrencilere öğretmen ve deneticinin iş birliği ile iyi kalitede öğrenme ortamları sağlayarak, öğretimde öğretmene yardım sağlamak için kullanılır. Bu denetim süreci öğrenci, öğretmen ve denetmen arasında iş birliği ve aktif katılımı gerektirir. Öğretimsel denetim, öğretim sürecini iyileştirerek öğretmene yardım sağlamayı amaçlar (Aydın, 2016, 39). Öğretimsel denetim, öğrencinin öğrenmesini destekleyen ve geliştirmek için kullanılan, daha etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirme doğrultusunda gösterilen çabaların tümüdür (Harris, 1975, 11). Her okulda farklı oranda ve özellikle de olsa öğretimsel denetime ihtiyaç vardır. Örgütlerde öğretimsel denetimin yöntemlerinin açık olmaması ciddi bir eksiklik olarak görülmektedir. Böyle bir durumda kaybeden öğrenciler olmaktadır (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1993, 19).

Klinik Denetim

Klinik denetim, öğretimin geliştirilmesi, profesyonel gelişimin artırılması, öğretmenlerin daha etkili olması için denetmenle öğretmenin sınıfta, yüz yüze gelerek, öğretme ve öğrenme ortamında görüşmeleri olarak tanımlanmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 2007, 233).

Klinik denetim öğretmenin öğretimsel performansının gelişimini sağlamaktır. Klinik denetim emir verici olmaktan ziyade etkileşimli, denetim merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli ve otokratik olmaktan çok demokratiktir (Aydın, 2016, 41).

Klinik denetim kavramı ilk kez 1960’larda Harvard Üniversitesinde öğretim üyesi olan Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından kullanılmıştır. Klinik denetimin öncülerinden olan Morris L. Cogan (1973, 9) klinik denetim konusunda şunları söylemektedir:

Klinik kelimesi, sınıf içi gözlem, sınıf içi olayların analizi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarına odaklanmaya dikkat çekmek için özellikle seçilmiştir. Kısacası, klinik sınıftaki denetimin operasyonel ve deneysel yönlerini hem belirtmek hem de bağlamak için tasarlanmıştır. Klinik denetim, öğretmenin sınıf eğitiminin iyileştirilmesine odaklanmıştır. Klinik denetimin temel verileri sınıf olaylarının kayıtlarını içerir; öğretmen ve öğrencilerin sınıfta öğretme-öğrenme süreçlerinde neler yaptıklarıyla ilgilenir. Bu veriler, öğretmenin ve öğrencilerin algıları, tutumları, inançları ve talimatlarla ilgili bilgileri hakkındaki bilgilerle desteklenir. Bu bilgiler, analiz edilecek olan herhangi bir eğitim bölümünden önce, sırasında ve sonrasında meydana gelen durumlar ve olaylar ile ilgili olabilir. Klinik alan, hem bir grup hem de bireyler olarak belirli bir öğretmen veya öğretmen ekibi ile belirli öğrenciler arasındaki etkileşimdir. Bu nedenle klinik denetim, öğretmenin sınıf performansını artırmak için tasarlanan gerekçe ve uygulama olarak tanımlanabilir. Temel verilerini sınıftaki olaylardan alır. Bu verilerin analizi ve öğretmen ile denetmen arasındaki ilişki, öğretmenin sınıf davranışını geliştirerek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için tasarlanan programın, prosedürlerin ve stratejilerin temelini oluşturur.

Klinik denetim gelişiminde zorlu yollardan geçmiştir. “Klinik” teriminin tanımına karşı direnç oluşmuştur. Cogan’ın Harvard’daki bazı meslektaşları, yazarın 1961’de hazırladığı, “Klinik Denetimde Örnek Çalışmalar ve Araştırma” başlıklı önerisi etrafında toplanan derneklerde sözcüğü kullanmasına şiddetle karşı çıkmışlardır. Meslektaşları “klinik” kelimesinin manasını ve çağrıştırdığı anlamın hasta yatağı, hastaneler ve ölümcül hastalıklar olduğunu kinayelerle ve sertçe ve canlı bir şekilde dikkat çekmişlerdir (Cogan, 1973, 8).

Klinik kavramı denilince, patolojik bir durumun düzeltilmesi gibi bir anlam düşünülmemelidir. Klinik denetim daima öğretmenin sergilediği sağlıksız veya eksik davranışların denetmen tarafından iyileştirilmesi şeklinde algılanmamalıdır (Aydın, 2016, 41). Aksine klinik denetim esasen sınıfta öğrenme-öğretmeyi merkez alan deneysel olarak geliştirilmiş bir dizi uygulama olarak düşünülmüştür. Klinik denetim, sistematik uygulamaya başlama ve denetimdeki rollerin ve işlevlerin yeni uzmanlıklarına odaklanma çabasıdır. Kısacası, eğitim alanında daha iyi kontrol ve daha fazla uzmanlığa doğru gitme çabasıdır (Cogan, 1973, 10). German (1982) klinik denetimi, deneticinin öğretmene uygulamasının niteliği ile ilgili bir hizmet sunmasıyla ilgili olduğunu vurgulamıştır (Daresh, 2001, 306).

Klinik denetimde amaç, öğretmenin öğretimsel performansının gelişimine yardımcı olmak olup, denetmenin rolü de öğretmene o anki öğretim ile ilgili resmi açıkça göstererek karşılıklı beklentileri ortaya çıkarmaktır. Denetmen işbirlikçi, planlı, gözlem, inceleme ve davranış değiştirmeyi amaçlayan etkinlikler düzenler. Öğretmenin geliştirilmesi gereken yönleri, çaba sarf ederek beraber planlamayı ve öğretmenin performansını beraber değerlendirerek düzeltmeyi kapsar. Yüz-yüze iletişim ve etkileşim içerir (Başar, 2004, 18).

Klinik denetimde öğretmen davranışlarının değiştirilip gelişmesi sağlanarak öğretimin geliştirilmesi hedeflenir. Klinik denetimin başlıca özelliği öğretim süreçlerine yönelik verilerin inceleme ve gözlem yoluyla ilk elden edinilmesidir (Aydın, 1986, 49). Klinik denetimin varsayımları ve temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Weller, 1977; Akt. Daresh, 2001, 307):

1. Öğretimi geliştirme tekniği olması,
2. Öğretim sürecine kasıtlı bir müdahale ve hedef odaklı olması,
3. Öğretmen ve danışman arasında çalışma ilişkisi ve karşılıklı güven gerektirmesi,
4. Sistematik verilere dayalı ancak esnek olması,
5. Gerçek ideal boşluğu köprülemek için üretken gerginlik yaratması,
6. Programın denenmesi, uyarlanması ve değiştirilmesi becerilerini içermesi,
7. Öğretim becerileri ve yöntemleri konusunda geniş bir repertuarı içermesi,
8. Deneticinin öğretmenin öğretimini nasıl yapacağını vurgulaması,
9. Planlama ve analizin merkezinde öğretimsel olasılıkların belirlenmesi ve gözlemsel kanıtlara dayalı olması,
10. Geri bildirim konuşmalarının yapıcı olması ve değerlendirmelerin gözleme dayalı kanıtlar üzerinden verilmesi,
11. Çift taraflı bilgi aktarımının olduğu dinamik bir süreç olması,
12. Denetimin öğretimin kendi doğasına uygun olarak yapılması,
13. Denetim otoritesinin öğretmenden daha fazla şey bildiğini varsayması,
14. Denetmen için eğitim gerektirmesi,
15. Denetmenin de kendi denetim sürecini analiz etmesi şeklindedir.

Klinik denetimde bu özellik ve varsayımlarının temeli, sınıf içinden elde edilen somut verileri kullanarak öğretmenin öğretimsel performansını arttırmasına katkı sağlamaktır. Bu denetim modelinin en belirgin özelliği öğretmenin öğretiminin gelişimine odaklı olması ve sınıf gözleminde elde edilen gerçek veriler kullanılarak uygulanmasıdır. Klinik denetimin temel varsayımı ise öğretmenin öğretiminin gelişmesi ile öğrencilerin öğrenme seviyelerinin de artacağıdır. Klinik denetimde amaç, öğretmenin meslekî açıdan gelişimini sağlayarak öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmektir (Ülger, 2005, 14).

Klinik Denetimin Amaçları

Klinik denetimin başlıca amaçları şu şekilde sıralanabilir (Acheson ve Gall, 1987, 15):

1. Öğretimlerinin niteliği hususunda öğretmenlere objektif geri bildirim sağlamak,
2. Öğretimsel problemlerin belirlenmesi ve çözülmesini sağlamak,
3. Öğretim stratejilerini kullanmada öğretmenlere yardım etmek,
4. Öğretmenin görevde yükselmesi, görevinin uzatılması ve başka kararlara temel oluşturmak,
5. Sürekli mesleki gelişimi hususunda öğretmenlere olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım etmek şeklinde sıralanabilir.

Klinik denetimin amaçları incelendiğinde öğretimin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine odaklanıldığı ve öğretmenlere profesyonelleşmelerinde yardım sağlamayı amaçladığı söylenebilir. Morris L. Cogan, öğretimsel denetim için beş aşamadan oluşan bir döngüsel süreç önermiştir. Bunlar sırasıyla tanışma, gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık, gözlem sonrası görüşme şeklindedir. Cogan klinik denetimi evrelere ayırarak ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

Klinik Denetimin Aşamaları

Klinik denetimin aşamaları Cogan'a (1973, 10-12) göre aşağıdaki gibidir:

1. Denetmen-Öğretmen ilişkisinin kurulması. Klinik denetimin ilk aşaması, denetmenin;

a. Kendisi ve öğretmen arasındaki klinik ilişkisini kurması,

b. Öğretmene klinik denetimin bazı genel hatlarını anlamasına ve planın bölümlerine bakış açısı geliştirmesine yardım etmesi ve,

c. Öğretmeni denetimdeki yeni rolüne ve işlevine başlatmasıdır. Bu ilk evre operasyonları genellikle denetmen öğretmenin sınıfına öğretme şeklini gözlemlemek için girmesiyle başlar.

2. Öğretmenle plan yapılması. Öğretmen ve denetmen birlikte tek bir ders, bir dizi ders ya da bir ünite ders planlaması yapar. Planlamanın kapsamı ne olursa olsun, tasarımın tamamı ve kurucu derslerin her biri, öğrencilere ve öğretmene yönelik olarak planlanır. Planlar, genel olarak sonuçların belirtilmesi, beklenen öğretim sorunlarını, öğretme materyalleri ve stratejilerini, öğrenme süreçlerini ve geribildirim ve değerlendirme için hükümleri içerir.

3. Gözlem stratejisinin planlanması. Denetim otoritesi, gözlem ve veri toplanması için hedefleri, süreçleri ve fiziksel ve teknik düzenlemeleri planlar. Gözlemdaki işlevleri, eğer varsa katılacak diğer gözlemcinkiler gibi açıkça belirtilmiştir. Öğretmen gözlemin planlanmasına katılır ve klinik denetim süreçlerine daha aşına hale geldikçe üzerine düşen rolü gerçekleştirir.

4. Öğretimin Gözlenmesi. Denetmen eğitimi, şahsen ve / veya diğer gözlemciler ile sınıf içi olayları kaydederek ve diğer teknikler yoluyla gözlemler.

5. Öğretme-öğrenme süreçlerini analiz etme. Gözlemin ardından öğretmen ve denetmen sınıftaki olayları analiz eder. Başlangıçta genellikle bu görevi ayrı ayrı yaparlar. Programın ilerleyen kısımlarında birlikte veya diğer katılımcılarla birlikte yapabilirler. Bu prosedürlere ilişkin kararlar, öğretmenin klinik denetleme konusundaki yeterliliklerini ve şu andaki gereksinimlerini geliştirmek için özenle yapılır.

6. Görüşmenin stratejisinin planlanması. Bir öğretmenle çalışmanın ilk aşamalarında, denetleyici yalnızca tek başına, öğretmenle görüşme yürütmek için planlar, alternatifler ve stratejiler geliştirir. Daha sonra, eğer uygunsa, görüşme için planlama öğretmen ve danışman tarafından birlikte yapılabilir. Bu olursa, görüşme için planlama görüşmenin içine dâhil edilebilir.

7. Görüşme. Görüşme katılımcıları genellikle denetleyici ve öğretmendir. İhtiyaç ve uygun koşullar ortaya çıktıkça, diğer katılımcılar onlara katılabilir. Görüşme bazen öğretmen veya diğerleri tarafından bazen gözetmen olmadan yapılabilir.

8. Planlamanın yenilenmesi. Görüşmede uygun bir aşamada öğretmen ve denetmen, öğretmenin sınıf davranışında aranacak değişime karar verir. Bu noktada denetim sürecinin döngüsel niteliği kendini ortaya koyar. Öğretmen ve denetim otoritesi bir sonraki dersin planlanmasına başlamak için önceki dersin analizini ve tartışmasını, öğretmenin talimatında yapmayı deneyeceği değişiklikleri durdurur. Planlamanın yeniden başlaması, aynı zamanda, döngü seanslarının tekrar başladığını da gösterir.

Cogan (1973), denetmen ve öğretmen arasındaki çalışma ilişkilerinin başarılı bir şekilde gelişimine bağlı olarak, döngünün belirli aşamalarının değiştirilebileceği, ihmal edilebileceği veya yeni prosedürlerin başlatılabileceğinin unutulmaması gerektiğini ifade eder. Öğretmen ve denetmen ile birlikte iyi çalıştıklarında ve öğretmen klinik denetimin amaçları ve süreçleri hakkında bilgi edindiğinde, öğretmen ve denetmen döngü içerisinde belirli ekonomileri gerçekleştirmeye başlayabilir. Belirli amaçlarla planlama evresini atlayabilirler veya dersin analizini birlikte yaparak bir sonraki ders için doğrudan planlamaya geçebilirler. Döngünün bazı aşamalarını iç içe geçirerek kısaltmalar sağlayabilirler.

Tüm klinik sürecin temel amacı, öğretmenin kendi performansını geliştirmek için denetmeden yardım almaya açık olmasını ve kendini yönlendirme konusunda profesyonel olmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin kendi çabaları ile kendini yukarı çekmeye devam edemediği durumlar olabilir. Neredeyse tüm öğretmenlerin klinik denetmenin ve diğer personelin sürekli değil, ancak uygun aralıklarla yapabilecekleri katkılara ihtiyacı vardır. Her öğretmen için “uygun aralıklar” belirlenir ve kariyeri boyunca bunlar tekrar belirlenir. Öğretmenin kendisi bu tespitlere katılır. Kararın temeli, öğretmenin kendi öğretilerini analiz etme becerisini, kendini geliştirme programı geliştirmedeki yeterliliğini, kendi başına çalışma motivasyonunu ve tek başına çalışırken gerçekte kaydettiği ilerlemeyi içerir (Cogan, 1973, 12). Morris L. Cogan, öğretimsel/ klinik denetim için beş aşamadan meydana gelen ve bu aşamaları tanımlayan döngüsel bir sistem önermiştir. Beş aşama ve içerdiği etkinlikler Tablo 1’de özetlenerek sunulmuştur (Aydın, 2016, 40).

Tablo 1*Klinik Denetimin Aşamaları ve Amaçları*

NO	AŞAMA	AMAÇ
1	Tanışma	Denetici ve öğretmenin birbirini tanınması Gözleneceği durumların öğretmene bildirilmesi Endişelerin ve beklentilerin paylaşılması
2	Gözlem Öncesi Görüşme	Gözlenecek dersler Hangi tür verilerin toplanacağı Gözlem esnasında uyulacak kurallar Deneticinin öğretim hedefleri ve ders hakkında bilgilendirilmesi
3	Sınıf Gözlemi	Öğrenci ve öğretmen performansının izlenmesi Önceden tasarlanmış verilerin elde edilmesi
4	Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık	Sınıf gözlemi esnasında toplanılan verilerin analizi Gözlemden sonraki görüşmede üzerinde durulacak konuların belirlenmesi
5	Gözlem Sonrası Görüşme	Gözleme yönelik düşüncelerin aktarılması Muhtemel iyileştirmelerin konuşulması Sonraki denetime yönelik amaçlar belirlenmesi Amaçlara ne şekilde ulaşılacağına yönelik planlar oluşturulması

Kaynak: Cogan, 1973; akt. Aydın, 2016.

Tablo 1 incelendiğinde öğretimsel denetim, tabloda sıralanan amaçlar doğrultusunda, tanışma, gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, gözlem sonrası görüşmeye hazırlık ve gözlem sonrası görüşmeden oluşur.

Acheson ve Gall (1987; Akt. Aydın, 2016, 46) ise klinik denetimi üç temel aşamada ele alınmıştır. Bunlar, planlama görüşmesi, sınıf gözlemi, geri bildirim görüşmesidir. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1993) klinik denetim modelinin beş basamaklı bir döngü olduğunu belirtmiştir. Bu basamaklar **şu şekildedir:**

1. Gözlem öncesi görüşme
2. Gözlem
3. Analiz ve strateji
4. Denetim görüşmesi ve
5. Görüşme sonrası analiz şeklinde bu aşamalar sıralanmıştır.

Glickman (2002, 10) ise klinik denetimin art arda beş basamakta gerçekleştirilmesi gerektiğini belirterek bu aşamaları;

1. Öğretmenle gözlem öncesi görüşme,

2. Sınıfta öğretiminin gözlenmesi,
3. Gözlemin analizi ve yorumlaması ile görüşme stratejisinin belirlenmesi,
4. Öğretmen ile gözlem sonrası görüşme ve
5. Diğer dört aşamanın gözden geçirilmesi olarak sınıflandırmıştır.

Klinik denetim aşamalarına yönelik yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde hepsinde planlama, gözlem ve analizin devamlı ve birikimli bir döngü içerisinde sürdürülmesi temeline dayandığı söylenebilir. Glickman'ın klinik denetimin aşamasında yapılması gerekenleri şu şekilde açıklayabiliriz (Glickman ,2002; akt. Aydın, 2016, 47-49):

1. Öğretmenle gözlem öncesi görüşme. Bu aşamada öğretmen ile denetmen arasında güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulması önemlidir. Denetmen öğretmen ile gözlemin sebebi ve amaçları, gözlemde üzerinde durulması gereken noktalar, gözlem yöntemi ve gözlem formu, gözlem zamanı, gözlem sonrası görüşme zamanını bu aşamada kararlaştırır. Lordon (1986) gözlem öncesi görüşme aşamasının, öğrencilerle ilgili soru sorarak ve denetmenin görev alanlarını belirginleştirerek, denetimin planlanması amacıyla ortak bir kaynak oluşturma rolünü üstlendiğini ifade etmektedir (Lordon 1986; akt. İlğan ve Kıranlı, 2007).

Gözlem öncesi görüşmede şu amaçların gerçekleşmesi beklenir (Taymaz, 2012, 164):

1. Denetmen ve öğretmen birbirlerini tanırlar.
2. Denetimin amacı ortaya konulur.
3. Öğretmenin yapmak istedikleri belirlenir.
4. Öğretim faaliyetleri birlikte kararlaştırılır ve planlanır.
5. Öğretim planının ne şekilde uygulanacağı saptanır.
6. Denetimde gözlenecekler belirlenir.
7. Denetmen, öğretmene yol gösterir, mesleki yardım sağlar.
8. Öğretmenin bilinçli olarak hazırlanması sağlanır.
9. Öğretmen denetmen ilişkileri iletirilir.
10. Öğretme ve öğrenme süreçlerine katkı sağlanır.

2. Sınıftaki öğretimin gözlenmesi. Denetmen ve öğretmenin gözlem öncesi görüşmede kararlaştırdığı gibi gözlemin yapılmasıdır. Burada denetmen bir ya da birden

fazla gözlem yöntemi kullanılabilir. Denetmenin gözlem yaparken tanımlama ve yorumlama arasındaki farka dikkat etmesi gerekir (Aydın, 2016, 48). Klinik denetimde öğretmen performansı denetmen tarafından düzenli olarak gözlemlenir. Gözlem planlı bir eylem olup belirli amaçları vardır. Klinik denetimin önemli bir yönü, öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgu yapmasıdır. Öğrencilerin tepkilerine, davranışlarına önem verilir. Ders ortamındaki öğrencilerin görüşleri, soruları ve sergiledikleri davranışlar onların öğrenme düzeylerinin en belirgin göstergesi sayılabilir (Aydın, 1986, 35).

Gözlem aşamasında aşağıdaki hususlara dikkat edilir (Taymaz, 2012, 165):

1. Öğretimin amaç ve konusuna yönelik ders araç-gereçleri, fiziksel ortam uygun şekilde hazırlanması,
2. Öğretime öncesinde ders amaçlarının öğrencilerle paylaşılması ve benimsenmesi,
3. Hedeflere ulaşmak için kazandırılacak bilgi, beceri, çözülecek sorunların tespiti ve öğrencilerin motive edilmesi,
4. Öğretim amaç ve konusuna yönelik yöntem seçilmesi, öğretim ilkelerine uyulması,
5. Öğrencilerin öğretime yönelik ilgilerinin sağlanması, bireysel farklılıklarının belirlenmesi,
6. Öğrencilere eleştirel düşünme, kendini yönetme, karar verme, yaratıcılıklarını geliştirme imkânı sunulması,
7. Konuların uygun bir sırada öğretilmesi, öğretim esnasında dilbilgisi kurallarına uyulması, ses tonuna dikkat edilmesi ve göz temasının kurulması,
8. Öğretmen ve öğrenciler arasında saygı-güven ilişkisi ve iletişim sağlanması,
9. Konuların işlenmesinde güncel somut örnekler sunulması, soruların yanıtlanması,
10. Derste işlenen konuların özetlenmesi, öğrencilerle öğretim sonuçlarının beraber değerlendirilmesi, amaçların gerçekleştirilmesi,

Gözlem aşaması, gözlem öncesi hazırlanan plana göre yapılan öğretimin gözlenmesi ve sonuçlarının kaydedilmesidir.

3. Gözlemin analizi ve yorumlaması ile görüşme yaklaşımının karşılaştırılması. Bu aşamada denetmen sınıfta topladığı verilerle kendi odasına geçer ve kaydetmiş olduğu verileri analiz eder. Denetmen gözlem sonrası öğretmenle gerçek-

leştireceği görüşmede kullanacağı yaklaşımı değerlendirir. Denetmen öğretmenle gözlemlerini paylaşarak ona da denetim ile ilgili düşüncelerini söylemesi için fırsat verir. Öğretmenin geliştirilmesi için iki tarafta ortak bir mutabakata ulaşmalıdır.

4. Öğretmenle Gözlem Sonrası Görüşme. Denetmen ve öğretmen, gözlem formu, gözlem ile ilgili analiz ve yorum sonrası gözlem sonundaki yaklaşım belirlenir. Buna göre denetmen ve öğretmen bir araya gelir. Bu aşama gözlemin analizinin konuşulması ve ihtiyaç duyulursa öğretmenin gelişiminin planlanması için gerçekleştirilir. Gözlem sonrası görüşmede öncelikli yapılması gereken, gözlem sonuçlarının ve tutulan kayıtların ve düşüncelerin öğretmene iletilmesidir. Sınıfta görülenler öğretmene anlatılır. Sonrasında denetmen, yönlendirici-bilgiye dayalı, yönlendirici-kontrol edici, işbirlikçi ya da yönlendirici olmayan yaklaşımlardan hangisini seçtiyse o yaklaşımı uygular. İleriye dönük bir geliştirme planı ile görüşme sonlanır (Aydın, 2016, 49).

Gözlem sonrası görüşme yönteminde rehberlik yapılarak, uygun öğretmen davranışı desteklenerek, kişisel, öğretimsel ve mesleki gelişim ve profesyonel analiz için fırsat yaratılmış olur. Görüşmenin zamanı ve uzunluğu gibi değişkenler gözlemden önce kararlaştırılmalıdır. Denetmenin, öğretmen ile görüşme olasılığı varsa, görüşmeden önce değerlendirmeye ilgili olumlu ya da olumsuz herhangi bir konudan bahsedilmemelidir (Hopkins ve Moore, 1993).

Gözlem sonrası görüşmenin sağladığı faydalar şöyle sıralanabilir (Taymaz, 2012, 166):

1. Görüşme denetim uygulamasının gözden geçirilmesini ve oluşan ilerlemenin belirlenmesini sağlar.
2. Gözlem sonrası görüşme öğretmenin öz denetim ve teknikleri konusunda geliştirilmesini sağlar, kendi çalışmalarını izleme ve geliştirme becerisi kazandırır.
3. Gözlem sonrası görüşmede öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi sağlanır.
4. Öğretmenin denetimin yararlı olacağına güveni artar.
5. Denetim planının geliştirilmesi amacıyla başka seçenekler belirlenir.

5. İlk Dört Aşamının Gözden Geçirilmesi. Gözlem öncesi görüşmeden başlanarak gözlem sonrası görüşmeye değin bütün süreç gözden geçirilerek, bu aşamaların etkili ve yeterlilik durumuna karar verilir, gerek görülür ise sürecin tekrarlanması kararlaştırılır. Nelerin önem arz ettiği, bu şekilde iki kişinin de gelişme sürecine katılma imkânı bulup bulmadığı sorulmuş olur. Denetmenin geri dönütleri ile öğretmenin gelecekteki uygulamalarını devam ettirme ve gözden geçirme fırsatı elde edilmiştir.

Artık öğretmenin elinde son aşamanın değerlendirilmesiyle somut bir eylem planı bulunur. Denetmen de sonraki görüşme öncesinde kullanacağı bir plan oluşturmuş ve süreci takip etmek amacıyla yeni hazırlıklara başlamada kaynak sağlamıştır.

Klinik denetim uygulamasında denetmenin denetim sürecinin tüm aşamalarını uygulaması gerekmez. Sınıf içi etkinliğin niteliğine, öğretmenin yeterliliğine ve denetmenin eğilimlerine göre bazı aşamalar vurgulanır, bazı aşamalar atlanabilir. Her denetmen, klinik denetimin genel ilkelerini, içinde bulunduğu şartlara göre kullanması gerekir. Değişen şartlara göre, özgün yaklaşımlar geliştirebilir (Sergiovanni ve Starratt, 2007, 311-317). Klinik denetim, öğretmen ve denetmen arasında fikir paylaşımı ve ortaklık geliştirmesi, öğretimsel becerilerini iyileştirmesi açısından öğretmene çok yararlı olmasına rağmen, bu model bütün öğretmenlere uygun olmayabilir. Bu sebeple bazı sınırlılıkları mevcuttur.

Klinik Denetimin Sınırlılıkları

1960'ların ilk yıllarından bu yana klinik denetim öğretmen eğitimlerinde desteklenmiştir. Ancak klinik denetimin pratik bir model olarak öğretmenlerin denetiminde kullanılması yaygınlık kazanmadı. Bunun sebebi, üniversitelerin ilkelerini oluştururken öğretmenlerin denetiminin masraflı olacağını düşünmeleridir. Üniversiteler yolculuk ve ilgili denetim faaliyetleri için isteksizdirler. Bazı sınırlılıklar ise; öğretmen klinik denetim için istekli olmayabilir. Denetmenler, öğretmenin birikimlerini klinik denetimde kullanmasında yönlendirici olmamak için yeterli yaratıcılık veya sabır göstermeyebilir (Hopkins ve Moore, 1993, 91).

Harris (1976) klinik denetiminin sınırlılıklarını üç kategoriye ayırmıştır. Birinci sınırlılık klinik denetimin yerleştirilmesinde meydana gelmiştir. Bürokratik ve sosyal zorluklar klinik denetimin uygulanmasına imkân vermemektedir. Örgütün yapısı klinik denetimin gözlem ve görüşme aşamaları için yeteri kadar zamana olanak tanımamaktadır. Klinik denetçinin yeterli sayıda bulunmaması da ikinci sınırlılıktır. Üçüncü sınırlılık ise klinik denetimi öğretmenin bir cezalandırma süreci olarak algılamasıdır (Harris 1976; akt. Ülger, 2005). Öğretmenin denetimi cezalandırıcı olarak düşünmesi klinik denetim sürecine olumsuz tutum takınmasına sebep olacaktır (Hopkins ve Moore, 1993). Kısacası klinik denetimin denetmen ve öğretmene fazla zaman ayırmayı gerektirmesi, performansı iyi öğretmenler için aşırı bir denetim olarak görülebilmesi gibi sınırlılıkları vardır (Sergiovanni ve Starratt, 2007, 287).

Sonuç

Denetim örgütler için hayati bir süreçtir. Örgütlerin sağlıklı bir şekilde varlıklarını devam ettirebilmeleri kendilerine uygun etkili bir denetim modelini uygulamaları ile olabilir. Eğitim örgütlerinde de varolan durumun tespit edilmesi, aksaklığa uğra-

madan işleyebilmeleri ve gelişebilmesi için öğretimde denetim gereklidir. Öğretimsel denetim sayesinde öğretim sürecinin iyileştirilmesinde öğretmene yardım sağlar.

Klinik denetimin birinci hedefi öğretimin geliştirilmesidir. Klinik denetim öğretmenin ne öğrettiği ve nasıl öğrettiğine odaklanır. Öğretmenin bu öğretimi gerçekleştirirken de en iyi performansı gerçekleştirmesi için de yardımcı olmaya çalışır. Klinik denetim planlama, gözlem ve geri bildirim aşamalarından oluşan bir denetim modelidir. Klinik denetim, öğretmen ve denetmenin yüz yüze etkileşimini vurgulamakta ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlamaktadır. Klinik denetimi farklı kılan en önemli özellikleri, öğretme- öğrenme olayına ilişkin verilerin doğrudan gözlem yoluyla elde edilmesi ve öğretmenin davranışını değiştirme ve geliştirme yoluyla öğretimin geliştirilmesini amaçlamasıdır (Mosher ve Puppel, 1972, 79).

Klinik denetimde denetmenin öğretmenle aynı branşta, öğretmenden daha tecrübeli, yönetici, öğretmen ve diğer personelle iş birliği yapabilmesi için insancıl ve teknik yeterliliklerinin olması gerekir. Klinik denetim yakından, iç, tam, bireysel, teknik ve sürekli bir ders denetimidir. Bu denetim modelinde denetmen öğretmenle haftada en az iki saat zaman geçirir ve bu süre zamanla kısaltılabilir (Taymaz, 2012, 164). Klinik denetim modeli kullanılarak denetmen öğretmenle yüz yüze daha uzun zaman geçirme ve sınıf içi derinlemesine gözlem yapma imkânı elde eder. Klinik denetimin aşamalar halinde olması, gözlem sürecinin öncesi ve sonrasının planlanması, gözlem stratejisinin belirlenmesi, açıklanması, gözlem sürecinin analiz edilmesi, öğretmenin öğretim süreci bütünüyle görmesini ve değerlendirmesini kolaylaştıracaktır. Bütün bu hususlar göz önüne alındığında klinik denetim, öğretim performansı zaten iyi olan öğretmenler için aşırı yoğun bir denetim modeli gibi görülse de öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlaması açısından bir o kadar etkili ve önemlidir denilebilir.

Öneriler

Klinik denetimde denetimi gerçekleştirecek denetmenin (müfettiş ya da okul müdürünün) alanında uzman olması gerekir. Özellikle ders denetimlerini gerçekleştirecek okul müdürlerine klinik denetimin uygulanmasına ilişkin eğitim verilmelidir.

Denetmenler klinik denetimi yaparken uzmanlığın yanında insancıl ve teknik yeterlilikleri de en etkili şekilde kullanılmalıdır.

Klinik denetimde öğretmenin yeterliliğine göre denetimin sıklığı, süresi ayarlanmalıdır.

Klinik denetim modeli öğretmenlerin ders denetimlerinde kullanılırken planlama, gözlem ve geribildirim gibi tüm aşamalarına dikkat edilerek gerçekleştirilmelidir.

Klinik denetimde gözlem stratejisi öğretmenle paylaşılmalıdır. Denetmen öğretmenle gözlemlerini paylaşarak öğretmenin de denetim ile ilgili düşüncelerini söylemesine olanak tanınmalıdır. Burada ortak bir mutabakata varmak önemlidir.

Klinik denetim yoğun bir denetim sürecini içerdiği için meslekte tecrübesiz ve daha tecrübeli öğretmenlere uygulanırken planlama ve zaman öğretmenin ihtiyacına göre ayarlanabilmelidir.

Klinik denetim öğretmenler tarafından bir cezalandırma ya da kontrol olarak değil, öğretimin iyileştirilmesi olarak algılanmalıdır. Denetmen klinik denetimde öğretmenin performansının iyileştirilmesi, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik değerlendirme ve geribildirimler vermeye özen göstermelidir.

Kaynakça

- Acheson, K.A.; Gall, M.D. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York:0 Longman Inc.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*, Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti, Ankara.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim. Durum saptama-değerlendirme ve geliştirme*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Başar, H. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı Okulda Denetim*. Editör: Yüksel Özden PegemA Yayıncılık Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Daresh, J.C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. USA: Waveland Press. Inc.
- Hopkins, W. S. and Moore, D. K. (1993). *Clinical supervision. A practical guide to student teacher supervision*. Dubuque, U.S.A.: W.M.C. Brown Benchmark Publishers.
- Glickman, D. C. (2002). *Leadership for learning. Association for supervision and curriculum development*, USA.
- Goldhammer, R.; Anderson, R.H.; Krajewski, R. (1993). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Harris, B.M.; (1976). *Supervisory behavior in education*. USA: Prentice – Hall Inc.

- İlğan, A., Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 40, no:2, 151-177.
- Sergiovanni, T.J.;Starratt, R.J. 2007). *Supervision: A redefinition*.Eight edition.New-York:McGraw Hill.
- Mosher, R. L., David, E., Puppel, (1972). *Supervision: The reluctant profession*, Houghton Mifflin Company Boston.
- Taymaz, H. (2012). *Teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*, 9. Baskı. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ülger, S. (2005). *Kara kuvvetleri komutanlığına bağlı askerî liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özllerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAK-BİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayınlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayınlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayınlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. “1”den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi “1”den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmeli durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayrıç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş’in (2006) çalışmasına göre...

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına “ve” yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece “aktaran” bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısaltılmama-
lı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir.
DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali
tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî
Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted for-
mative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different
feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. [https://doi.org/10.1016/j.compe-
du.2015.12.002](https://doi.org/10.1016/j.compe-
du.2015.12.002)

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik
öğeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış
2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin
adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine
yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir
(örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü
bildiri]”, “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen
bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli
öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim
yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğ-
retim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A
case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual Uni-
Serve Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik)*, yayıne-
vi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitime yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation],” “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual Uni-Serve Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics)*. Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.