

JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCIENCES

ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

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

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science JCAS

Cilt 11, Sayı 2, EKİM 2024, ISSN 2564-7490

Vol 11, Issue 2, OCTOBER 2024, ISSN 2564-7490

EYUDER Adına Dergi Yöneticisi
Doç. Dr. Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Assoc. Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Un.

Editör Yardımcısı

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Assistant Editor

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Alan Editörleri

Section Editors

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Educational Administration

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Un.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Un.

Doç. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Un.

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Un.

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Assessment and Evaluation in Education

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Un.

Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK Çankırı Karatekin Ün.

Assoc. Prof. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK Çankırı Karatekin Un.

Fen Bilgisi Eğitimi

Science Education

Doç. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Un.

Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Asst. Prof. Dr. Duygu METİN PETEN Ege Un.

Okul Öncesi Eğitimi

Preschool Education

Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Assoc. Prof. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Un.

Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Un.

Spor Bilimleri

Sports Science

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Un.

Türkçe Eğitimi

Turkish Education

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Un.

Türkçe Dil Editörü

Turkish Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Un.

İngilizce Dil Editörü

English Language Editor

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Un.

Mizanpaj Editörü

Layout Editor

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Dr. Öğr. Üyesi Emine DOĞAN Kahramanmaraş Sütçü
İmam Ün.

Asst. Prof. Dr. Emine DOĞAN Kahramanmaraş Sütçü
İmam Un.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 11, Sayı 2, EKİM 2024, ISSN 2564-7490

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Vol 11, Issue 2, OCTOBER 2024, ISSN 2564-7490

Bu dergi **Türk Eğitim İndeksi, SOBIAD ve Google Akademik** veri tabanında yer almaktadır. Bu dergi 2014 yılından itibaren yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal takes place at **Turkish Education Index SOBIAD, and Google Scholar** data base. This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN, Amasya Un.
Assoc. Prof. Dr. Alparslan GÖZLER, Erciyes Un.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Osmangazi Un.
Assoc. Prof. Dr. Aygun KHALILKIZI, Baku State Un., Azerbaijan
Asst. Prof. Dr. Ayşe KAZANCI TINMAZ, Ondokuz Mayıs Un.
Assoc. Prof. Dr. Charles LOWERY, The Virginia Tech College of Liberal Arts and Human Sciences, USA
Assoc. Prof. Dr. Deniz ÖRÜCÜ, University of Nottingham, UK
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ, İstanbul Un.
Assoc. Prof. Dr. Elisabed BZHALAVA, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia
Asst. Prof. Dr. Emine DOĞAN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Un.
Asst. Prof. Dr. Fatih Mutlu ÖZBİLEN, Çanakkale Onsekiz Mart Un.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ, Gazi Un.
Asst. Prof. Dr. Hatice TURAN BORA, Başkent Un.
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN, Mersin Un.
Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM, Aksaray Un.
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Un.
Assoc. Prof. Dr. Mohammed ALGHAMDI, Albaha Un., Saudi Arabia
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Yozgat Bozok Un.
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ, Karabük Un.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi, Evran Un.
Prof. Dr. Olcay YAVUZ, Southern CT State University, USA
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Un., USA
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Un.
Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN, Gaziantep Un.
Prof. Dr. Shabanov Djumali KAZİMOVİCH, Uzbekistan Tashkent State University, Uzbekistan
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Şahnaz ŞAHBAZOVA, Azerbaijani State University of Economics, Azerbaijan
Prof. Dr. Takahiro YAMANOI, Hokkaido University, Japan
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Un.
Assoc. Prof. Dr. Turdubaeva NAZGUL, Jusup Balasagyn Kyrgyz National Un., Kyrgyzstan

Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal Un.

Prof. Dr. Walter POLKA, Niagara Un., USA

Prof. Dr. Yüksel KAVAK, TED Un.

Assoc. Prof. Dr. Zerrin TOKER TED Üniversitesi

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI

Prof. Dr. İbrahim GÜL

Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Doç. Dr. Ceylan ŞEN

Doç. Dr. Demet ŞAHİN KALYON

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

Doç. Dr. Kenan DEMİR

Doç. Dr. Nazike KARAGÖZOĞLU

Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Doç. Dr. Taner ATMACA

Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK

Dr. Öğr. Üyesi Hamza ÖZ

Dr. Ali MAZI

Dr. Çiğdem ÇELİK ŞAHİN

Dr. İzzet KAPLAN

Dr. Su ERTÜRK

Issue Referees

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI

Prof. Dr. İbrahim GÜL

Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI

Assoc. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Assoc. Prof. Dr. Ceylan ŞEN

Assoc. Prof. Dr. Demet ŞAHİN KALYON

Assoc. Prof. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

Assoc. Prof. Dr. Kenan DEMİR

Assoc. Prof. Dr. Nazike KARAGÖZOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA

Asst. Prof. Dr. Barış ERİÇOK

Asst. Prof. Dr. Hamza ÖZ

Dr. Ali MAZI

Dr. Çiğdem ÇELİK ŞAHİN

Dr. İzzet KAPLAN

Dr. Su ERTÜRK

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: cybd.jcas@gmail.com

e-Ağ/Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

Okullarda Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Dijital Materyal Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Performansı.....61-76
Performance of School Administrators on the Use of Digital Materials in Student Learning in Schools
Kamil YILDIRIM, Emel DELİGÖZ

Araştırma Makalesi / Research Article

Eğitim Müfettişlerinin Soruşturma Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar77-99
The Challenges Faced by Education Inspectors in the Investigation Process
Ayşen HURMA SERİN, Hamit ÖZEN

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki100-112
The Relationship Between Teachers' Lifelong Learning Dispositions and Happiness Levels
İbrahim Gül, Fatma TÜRKMEN

Araştırma Makalesi / Research Article

İlkokul Düzeyine Yönelik Kapsayıcı Öğretim Materyalleri113-130
The Relationship Between Teachers' Lifelong Learning Dispositions and Happiness Levels
Ceren ŞENTÜRK, Behsat SAVAŞ

Derleme / Review

STEM Eğitimi ile İlgili İlkokul Düzeyinde Yazılan Tezlerin İncelenmesi131-148
A Review of Theses Written at Primary School Level on STEM Education
Emel AYDIN, Selma YEL

Derleme / Review

Eğitim Kurumlarında Düşünce Liderliği: Teorik Çerçeve ve Literatür Taraması149-161
Thought Leadership in Educational Institutions: Theoretical Framework and Literature Review
Hamza ÖZ, Sami GÜMÜŞ

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli, uluslararası ve akademik bir dergidir. ÇYBD’de yayınlanmak üzere; öğretmenlik eğitimi, eğitim bilimleri, yönetim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında, nitel, nicel veya karma yöntemler araştırmaları ile tasarlanmış araştırma makaleleri gönderilebileceği gibi, kuramsal/kavramsal çalışmalar, yayınlanan çalışmalarla ilgili eleştiri yazıları, kitap eleştirileri, çeviri makaleler vb. de gönderilebilir. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/pub/cybd>).

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi’nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)’un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. “Yayın Etiği”, “Araştırma Etiği” ve “Yasal/Özel izin belgesi alınması” ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir. ÇYBD, kör hakemlik süreçlerini uygulamaktadır. Makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir ve ihtiyaç halinde üçüncü hakemden görüş istenmektedir.

Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed, international, and academic journal published twice a year. To be published in JCAS, research articles designed with qualitative, quantitative or mixed methods research in the fields of teacher education, educational sciences, management sciences and social sciences as well as theoretical/conceptual studies, reviews of published studies, book reviews, translated articles can be submitted. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/pub/cybd>).

Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate". CYBD applies blind arbitration processes. The articles are sent to at least two referees and the third referee's opinion is requested in case of need.

Okullarda Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Dijital Materyal Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Performansı¹ Kamil YILDIRIM², Emel DELİGÖZ³

Öz

Dijitalleşme, eğitim alanına giderek daha fazla nüfuz etmesine karşın temel uğraşısı öğretim faaliyetleri olan okulda dijital materyallerin öğrenci öğrenmesine yönelik nasıl kullanıldığı henüz tam bilinmemektedir. Okul yönetiminin yasal tanımlanmış sorumlulukları dikkate alındığında dijital liderlik rollerini yerine getirme durumu bir sorun alanı olarak belirmektedir. Nitel yöntemin olgubilim deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada okul yöneticilerinin dijital materyallerin öğrenci öğrenmesine yönelik kullanılmasına ilişkin performansları incelenmiştir. 2023-2024 öğretim yılında Aksaray İl Merkezinde kolay erişilebilir ve kartopu örneklemeyle erişilen öğretmen ve okul yöneticilerinden aşamalı odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. İçerik analiziyle çözümlenen veriden çoklu bakış açısıyla bulgular elde edilmiştir. Dijital materyal kullanımının öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu katkısı kabul edilmekle birlikte dijital materyallerin etkili kullanılmadığı, alt yapı eksikliklerinin olduğu ve okul yöneticilerinin performansının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dijital Materyal, Okul Yöneticileri, Öğrenci Öğrenmesi, Performans, Dijital Liderlik

Performance of School Administrators on the Use of Digital Materials in Student Learning in Schools

Abstract

Although digitalization increasingly exposure in education field we do not have adequate knowledge yet how digital materials are used for student learning in schools of which fundamental function is teaching activities. The issue of whether school administrators play digital leadership roles appears problematic when considering their legal responsibilities. This study, carried out through phenomenology design of qualitative research, investigates the performance of school administrators on the use of digital materials in student learning. Focus group interviews and semi-structured interviews with teachers and school administrators are conducted in sequential order in schools located in Aksaray Province during the 2023-2024 academic year, using convenience sampling and snowball sampling techniques. Using content analysis, we drew out the findings by multiple perspectives. While all participants unanimously accept the positive influence of digital materials on students' learning, the study concluded that digital materials are not used effectively, lack of infrastructure hinders the use of digital materials and school administrators exercise digital leadership inadequately.

Keywords: Digital Material, School Administrators, Student Learning, Performance, Digital Leadership

Gönderim Tarihi (Received): 07.06.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 01.10.2024

¹ Bu çalışma birinci yazarın "Dijital Destekli Materyallerin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İlgisini Geliştirme Amaçlı Yönetimsel Girişimlerin İncelenmesi" adlı tez çalışmasının bir kısmına dayalı hazırlanmıştır.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 28.08.2023 Sayı No: 2023/05-21)

² Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, kamilyildirim@aksaray.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-5212-3905

³ Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, edeligoz@gmail.com, ORCID No: 0009-0006-0640-8092

Giriş

Eğitimde dijitalleşme uluslararası düzeyde ilgi gösterilen ve güncelliğini sürdüren bir konudur (Organization for Economic Cooperation and Development-OECD, 2023; United Nations Education, Science and Culture Organization-UNESCO, 2018; World Bank-WB, 2018). Eğitim hizmetlerinin daha etkili verimli ve kaliteli biçimde sunulması doğrultusunda dijitalleşme bir fırsat sunmaktadır. Eğitim hizmetlerinin odak noktasını insan kaynağının geliştirilmesi (Açıklan, 2016) olduğundan eğitim yöneticilerinin temel uğraşlarının başında öğrenci öğrenmesi ve gelişimi yer almaktadır (Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2023; Özdemir, 2020; Şişman & Turan, 2005). Bu kapsamda okullarda öğretmenler ve okul yöneticileri, çocukların ve gençlerin iyi yetişebilmesi için çağın fırsatlarını tanımak ve uygulamalara yansıtma durumundadır.

Okulda sunulan hizmetlerdeki dijitalleşmenin bir boyutunu öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde dijital fırsatlardan yararlanma oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencinin öğrenmesini etkileyen unsurlardan biri kullanılan materyallerdir (Fidan, 2012; Senemoğlu, 2003; Sünbül, 2011). Kitaplar, eğitim-öğretim faaliyetlerinde en sıklıkla kullanılan basılı materyaller olmakla birlikte günümüzdeki öğrencilerin basılı materyallere ilgisi azalmaktadır (Alpar, 2019; Çelebi & Narinalp, 2020; Zohrabi, Sabouri & Behroozian, 2012). Dijital yerli olarak ifade edilen günümüz öğrencilerinin ilgisini çekerek onların öğrenmesini daha etkili ve verimli hale getirebilmek için dijital materyaller dikkate değer bir fırsat sunmaktadır (Çınar, 2014; Hattie, 2009; Yıldırım & Aslan, 2019). Fakat hızlı değişen teknoloji ile okuldaki mevcut öğretim-öğrenme kültürü arasındaki boşluğun artmakta olduğu bildirilmektedir (Kaya, 2022; OECD, 2023). Dijital materyaller öğrencilerin ilgisini çekip öğrenmelerini desteklemesine karşın ne ölçüde etkili kullanılabilmesine ilişkin uygulama sahasından daha fazla bilgi almaya ve mevcut gerçekliğe göre geliştirici müdahalelere ihtiyaç bulunmaktadır (Kaya, 2022). Özellikle öğrenci öğrenmesine yönelik dijital materyallerin kullanımında okul yöneticilerinin liderlik rolünü yerine getirme performansları hakkında bir araştırma boşluğu tespit edilmektedir.

Literatür taraması eğitim alanında dijitalleşme ile ilgili çok sayıda araştırmanın varlığına işaret etmektedir (Örneğin, Cüre & Özden, 2008; Çalık & Toker, 2016; Coşkun, 2020; Erbenzer & Aslan, 2024; Gezer, 2020; İçen, 2023; Kabaran, 2020; Karademir, 2018; Önder, 2010). Bu çalışmaların arasında okul yöneticilerinin dijital yetkinliği, dijital/teknoloji liderliği çalışmaları da yoğunluk taşımaktadır (Atik, 2019; Büyükkarabacak & Balyer, 2023; Demirkol, Özdemir & Polat, 2023; Ersoy, 2024; Heydarlı, 2023; Karaköse, Polat & Papadakis, 2021; Öz, 2020; Öztürk, 2021; Peker, 2022; Raman, Thannimalai & İsmail, 2019). Fakat öğrenci ilgisini ve öğrenmesini geliştirmeye yönelik dijital materyallerin öğretim faaliyetlerinde kullanımında okul yöneticilerinin performansını inceleyen Türkiye’de yapılmış bir çalışmaya erişilememiştir. Bu sebeple mevcut çalışmada okul yöneticilerinin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine yönelik dijital materyallerin kullanımındaki performansları çoklu bakış açısıyla ve derinliğine incelenmesi ve böylece araştırma boşluğunun giderilmesine katkı yapılması amaçlanmıştır. İzleyen satırlarda temel kavramlara, kuramsal temele ve ilgili araştırmalara değinilerek problem cümlesi ve alt problemler sunulmaktadır.

Eğitimde Dijitalleşme

Sözcük karşılığı *sayısal* olan *dijital* ifadesi, fiziki verinin kodlanıp sayısallaştırılarak elektronik ortama aktarılmasıdır. Dijitalleşme, analog içeriklerin (kelimeler, nesnelere, semboller...) elektronik ortama aktarılmasıyla farklı biçimlerde işlenmesi, iletilmesi, depolanması, ilişkilendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Gerçeklik, farklı bir formata dönüştürülmektedir. Dijitalleşme bir kodlama sistemine dayanmakta yüksek hızda ve çoklu etkileşim ile işlemeye imkân sağlamaktadır (Acun, 2020; Ormanlı, 2012).

Tüketici hizmetlerinde alışveriş yaparken, bankaya gitmeden faturalarınızı öderken, emlak vergisini e-belediyeden öderken, sağlık hizmetlerinde randevu oluştururken, eğlence sektöründe istediğiniz bir filmi sinemaya gitmeden izlerken, sosyal ağdaki bir sohbete katılırken ya da sanal sınıfta derse katılırken dijitalleşmenin gündelik hayattaki örnekleriyle karşılaşmaktadır (Karakaş, 2019; Sayar, 2016). Eğitimde dijitalleşme giderek kurumsallaşmakta (OECD, 2023) ve yüz yüze eğitime alternatif

oluşturmaktadır. Animasyonlar, simülasyonlar, videolar, dijital metinler, dijital platformlar gibi dijitalleşmenin sağladığı imkânlar eğitim-öğretim uygulamalarını değişime zorlamaktadır (Taşlıbeyaz & Karaman, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimde dijitalleşme doğrultusunda FATİH projesi kapsamında ihtiyaç duyulan dijital içeriklerin üretimi ve kullanılmasına yönelik Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adıyla bir platformu oluşturmuş ve kullanmaktadır (EBA, 2024). Böylece, farklı koşullarda öğrenimini sürdüren öğrencilerin öğrenmesini iyileştirici dijital materyallere erişimleri amaçlanmıştır. Dijital eğitim olanakları eğitimde fırsat eşitliği için olumlu bir katkı sağlamaktadır.

Eğitimin gerçekleşebilmesi için öncelikle öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Eğitim, istendik öğrenmelerdir. Öğrenme ise kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2003). Okuldaki öğretim faaliyetleri, hedeflenen kazanımları öğrencilere edindirmeye bir başka deyişle öğrencilerin öğrenmesine yöneliktir. Öğretim faaliyetlerinin öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanması birçok etkene bağlıdır (Sünbül, 2011). Bu etkenlerden biri kullanılan materyallerdir. Öğretim materyalleri kapsamında en sık karşılaşılanlar arasında haritalar, çeşitli görseller, kitaplar, somut modeller (küre, insan vücudu...) sayılabilir. Günümüze yaklaştıkça öğretim faaliyetlerinde akıllı tahta, bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon aracılığıyla dijital materyallerin de sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Dijital öğretim araçlarının çok fazla duyuyu harekete geçirmek suretiyle öğrenmeye katkısı vurgulanmaktadır (Arslan & Adem, 2010). Öğrenciler, dijital materyallere daha çok ilgi göstermektedirler (Çınar, 2014; Gezer, 2020; Yavuz-Konukman, 2019).

İlgi, bir nesneye veya olaya yönelik süreklilik gösteren isteklilik, meşgul olma, keyif alma, yoğunlaşma şeklinde gözlemlenen psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (Hidi, 2006; Krapp, 2002; Kuzgun, 2006). İlgi ve öğrenme arasındaki bağ dikkate alınarak öğretim faaliyetlerinde öğrencinin ilgisinin sağlanmasına çalışılmaktadır (Kaya, 2005; Senemoğlu, 2003; Sünbül, 2011; Tezci & Perkmen, 2013; Yaman, Dervişoğlu & Soran, 2004). Öğrencinin ilgisi sağlandığında derse katılım, soru sorma, not alma, ödevi yapma gibi öğrenmeyi sağlayan faaliyetlerde artış gözlemlenmektedir (Mazer, 2013). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ilgisini çekebilecek öğretim materyallerinin tasarlanması ve kullanılması uzmanlaşmayı gerektiren bir alandır. Öğretim içeriğini animasyona aktararak oyun ya da yarışma formunda öğrencilere sunmak öğrencinin hem ilgisini hem de öğrenmesini desteklemektedir (Edson & Thomas, 2016; Gezer, 2020; Zwart, Van Luit, Noroozi, & Goei, 2017).

Eğitimde Dijitalleşmede Okul Yöneticilerinin Rolü

Okul yöneticileri, okulun çeşitli amaçları gerçekleştirebilmesi için karar alma, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, bütçeleme, değerlendirme ve raporlama faaliyetlerini yürütmektedirler (Bursalıoğlu, 2005). Yönetim süreçleri okulun hem işletilmesinde hem de öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilmektedir (Şişman, 2019). Eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığıyla öğrencilerin bütünsel gelişimi sağlanmaya çalışılır (Babaoğlu, Nalbant & Çelik, 2017). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına hizmet edebilmesi için okul yönetimleri hem insan hem de fiziksel kaynakları etkili, verimli ve kaliteli şekilde kullanmak durumundadırlar. Örneğin “teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesi” MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin genel amaçlarından (Resmî Gazete, 2016). Bu doğrultuda teknolojik gelişmelerin sunduğu fırsatların eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili yürütülmesinde okul yöneticilerinin de sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yöneticileri dönüşümsel ve öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmek suretiyle dijitalleşmenin sunduğu fırsatları öğrenci öğrenmesini daha etkili gerçekleştirme yönünde kullanabilirler. Dönüşümcü liderler, değişimin gerçekleştirilmesi sürecinde vizyon geliştirip çalışanları motive ederler. Ortak bir sinerji yaratarak değişime öncülük ederler (Cemaloğlu & Özdemir, 2019; Yenipınar, 2022). Okul yöneticisi, öğretimsel liderlik rolü doğrultusunda öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine çaba harcar. Bu kapsamda yeniliklerden yararlanır, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlar, okulda paylaşımı ve işbirliğini güçlendirir (Bush, 2018; Glickman, Gordon & Ross, 2007).

Dönüşümsel liderliğin bir uzantısı olarak tanımlanan dijital liderlik kapsamında okul yöneticilerinin dijitalleşmenin getirdiği fırsatları uygulamaya aktarması beklenmektedir. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Müdürlüğü (2019) tarafından önerilen yeterlikler arasında “öğrenci odaklı öğretim ve öğrenme faaliyetleri için dijital araçlardan yararlanma” yeterliği bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin dijital

yeterlikleri arasında siber güvenlik sağlama ve dijital ortama bağımlılıktan çocukları ve gençleri koruma da bulunmaktadır (Kaya, 2022). Raman, Thannimalai ve İsmail (2019) dijital yeterlik boyutlarını strateji oluşturma, eğitim materyallerinin dijital hale getirilmesi, teknik destek sağlama, dijital güvenlik sağlama ve dijital yetkinlik eğitimi şeklinde sıralamaktadırlar.

Okulda Dijital Materyal Kullanımı

Bir eğitim-öğretim programı kapsamında tanımlı kurumsal denetim ve onay sürecinden geçmiş ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan kitaplar, ders kitabı olarak tanımlanabilir (Melanlıoğlu, Çiftçi & Çeçen, 2014). Mevcut öğretim uygulamalarında öğretmenler ve öğrenciler yoğunlukla basılı ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Basılı materyallerin dışında sayısal tabanlı elektronik formda üretilen ses, yazı, ya da görsel ve bunların birlikte kullanımıyla üretilmiş öğretim materyalleri bu çalışmada “dijital materyal” olarak tanımlanmıştır. Alanyazında dijital öğretim materyali, öğretim amaçlı bilgisayar veya mobil cihazlar gibi ortamlarda hazırlanan ve paylaşılan ve üzerinde işlem yapılan materyal şeklinde tanımlanmaktadır (Morrison & Lowther, 2005; Shepherd, 2012).

Yeterlik, gözlemlenebilir performans çıktısı olarak tanımlanmaktadır (Açıklan, 2016). Okul yöneticilerinin çeşitli yeterlikleri, ilgili alanlardaki uygulamaları ve bu uygulamalardaki başarıları ile belirlenebilir (Gürsel, 2005). Okuldaki uygulamaları deneyimleyen öğrenci, öğretmen ya da yöneticiler söz konusu performansa ilişkin bir değerlendirme yapabilirler (Gömleksiz & Erkan, 2016). Okul yöneticilerinin teşvik etmesi, bilgi vermesi, girişimleri desteklemesi okuldaki diğer faaliyet alanlarında olduğu gibi, öğretmenlerin dijital materyal tasarlama ve kullanmalarını geliştirecektir (Karademir, 2018; Karaköse, Polat & Papadakis, 2021). Dijital materyaller aracılığıyla okuldaki öğretim etkinliklerinin daha verimli hale getirilmesinde okul yöneticileri “bilgilendirme, kılavuzluk etme, yeniliklere öncülük ve örneklik etme, deneme, ihtiyaçları ve sorunları tespit etme ve çözme, okul paydaşlarını motive etme, değerlendirme” faaliyetlerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Demirkol, Özdemir & Polat, 2023; Ersoy, 2024; Karaköse, Polat & Papadakis, 2021; Kaya, 2022; Öz, 2020; Peker, 2022).

Dijital yerli olarak nitelenen günümüzdeki öğrencilerin öğretim faaliyetlerinde dikkate alınması gereken bazı farklılıkları bulunmaktadır. Görsel yönü ön plana çıkan, videolarla destekli, info-grafik şeklindeki metinlere ve eğlenceli oyun formatında öğretim materyallerine ilgi göstermektedirler (Kaya, 2022). Bununla birlikte basılı materyallere ilgileri azalmaktadır (Alpar, 2019; Çelebi & Narinalp, 2020; Çelik, 2011; Zohrabi, Sabouri & Behroozian, 2012). Basılı materyaller eşliğinde sürdürülen öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgisi ve buna bağlı öğrenci öğrenmesinin olumsuz etkilendiği raporlanmaktadır (Krapp & Prenzel, 2011; Melanlıoğlu, Çiftçi & Çeçen, 2014; Önder, 2010).

Dijital yerlilerin ilgisi ve öğrenmesi bakımından içeriğin sunulduğu vasıtalar da önemlidir. Geliştirilen dijital içerikler akıllı tahta, bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonlar aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmaktadır. Bu araçları kullanmak günümüz öğrencilerinin ilgisini uyandırmakta ve dijital içeriğin oyun, yarışma gibi eğlenceli formatta sunumuyla öğrenci öğrenmesi daha etkili olabilmektedir (Gezer, 2020; OECD, 2023). Bu çerçevede eğitimcilerin uzmanlaşmaları gereken nokta öğrenci öğrenmesini kolaylaştırabilecek dijital materyallerin üretilmesidir (OECD, 2023). Bu farkındalığa karşın okullarda öğretim faaliyetlerini daha kolay ve etkili hale getirebilecek dijital materyal tasarlama hususunda sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin bahse konu yönleri mesleki gelişim faaliyetleriyle güçlendirilebilmektedir (Kabaran, 2020; Karaban & Salih, 2021).

İlgili Araştırmalar ve Kuramsal Çerçeve

Literatür taramasında okullarda dijital materyallerin kullanımına yönelik okul yöneticilerinin uygulamalarıyla ilgili araştırmalara erişilmeye çalışılmıştır. YÖK Tez Tarama Merkezinde “dijital materyal” ifadesiyle yapılan aramada 17 kayıt bulunmuştur. Okul yöneticileri ifadesiyle yapılan taramada toplam 1214 tez bilgisi elde edilmiş fakat bunların arasında “dijital” anahtar kelimesini başlığında içeren yalnızca dört tez bilgisine ulaşılmıştır. Bunlar ise dijital vatandaşlık, dijital yeterlik, dijital liderlik ve endüstri 4.0 kavramlarına odaklanmıştır. “Okulda dijital materyal kullanımı” ile doğrudan ilgili herhangi bir tez çalışmasına erişilememiştir. TR Dizininde yapılan taramada ise “dijital”

anahtar sözcüğünde toplam 5222 araştırma makalesine erişilmiştir. Fakat başlığında “dijital materyal” geçen yalnızca sekiz çalışmaya erişilmiştir. Bu çalışmalar ise öğretmen ya da öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımlarına odaklanmıştır. Dolaylı da olsa bu çalışmayla ilgili olan araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı nicel çalışmaların olduğu gözlemlenmiştir. Nitel çalışmalarda ise yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerle verilerin toplandığı anlaşılmıştır (Akbaba-Altun, 2004; Boynukara, 2019; Peker, 2022; Tulay, 2019). Bunlardan en ilgili olanı ise Akbaba-Altun (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin teknoloji sınıflarıyla ilgili rollerinin incelendiği çalışmadır. Batı Karadeniz’de bir ilde 17 ilkokul müdürü ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve onların kolaylaştırıcı, mesleki gelişim ve iletişimle ilgili rolleri incelenmiştir. Çalışma sonunda beklenen roller ile mevcut roller arasında uyumsuzluk olduğu ve bunun temel sebebinin merkezi yönetim sebebiyle tepeden aşağıya doğru gelen kararların uygulanma zorunluluğu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Peker (2022) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada okul müdürlerinin dijital liderlik yetkinliklerini geliştirmek için eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nicel çalışmalar ise ağırlıklı ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Öz (2019) ilişkisel taramayla gerçekleştirdiği çalışmada dijitalleşmenin okul yöneticilerinin liderlik tarzında değişime yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2021) ortaöğretim kademesinde okul yöneticilerinin teknolojik öz liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Ersoy’un (2024) ilişkisel tarama yöntemiyle yaptığı çalışmada öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü görevindekilerin dijital yeterlik algıları ölçülmüştür. Anılan çalışmaya göre yaş arttıkça dijital yeterlik algısı düşmektedir. Cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Atik (2019) okul yöneticilerinin dijitalleşmeye uyum düzeylerini yüksek düzey olarak tespit etmiştir. Gezer (2020) ve Dinçer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda sırasıyla ilkokul ve ortaokul kademelerinde dijital materyal kullanımının öğrencilerin hem ilgisini çekme hem de öğrenmelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aslında rutinleşmiş öğretim uygulamalarında değişiklik yapmanın öğrenci ilgisini çektiği vurgulanmıştır. Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmada okulların yüksek düzeyde dijital yönetim sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntemli çalışmalar ise ağırlıklı deneysel desenlidir. Örneğin Kabaran (2020) okulda öğretmenlere uygun ortam sunulduğunda dijital materyal geliştirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karademir’in (2020) çalışmasında dijital öğretim materyali geliştirmenin her okulun kendi özgün şartlarına uygun olması halinde etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, dijital materyal geliştirmede okul yöneticilerinin desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda okulda liderlik etmenin öne çıkması gerekmektedir.

Literatür taramasında “öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini destekleyecek dijital materyallerin kullanımına yönelik okul yöneticilerinin uygulamalarını” inceleyen bir çalışmaya erişilememiştir. Bu durum bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

Amaç, Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Okulda öğrenci ilgisi ve öğrenmesini destekleyici yönde dijital materyallerin kullanımında okul yöneticilerinin neler yaptıklarına ilişkin bilimsel kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik dijital materyallerin kullanımına odaklı okul yöneticilerinin performansı nasıldır?” şeklinde düzenlenmiştir. Problem cümlesi dikkate alınarak şu alt problemler belirlenmiştir:

- 1-Katılımcılar “dijital materyal”i nasıl kavramsallaştırmaktadırlar?
- 2-Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini destekleyecek şekilde kullanılmasına yönelik yönetsel uygulamalar nelerdir?
- 3-Problem cümlesi kapsamında okul yöneticilerinin performansı nasıldır?

Yöntem

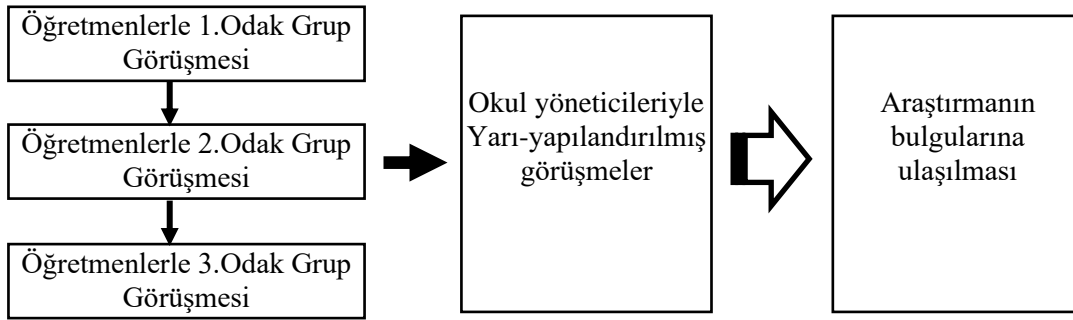
Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırmanın olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmaları farkında olunan fakat derinliğine bilgi elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesine yönelik dijital materyallerin kullanımı doğrultusunda yaptıkları

faaliyetler fenomen olarak belirlenmiş ve araştırmanın amacı dikkate alınarak ilgilenilen fenomen çeşitli boyutlarıyla ve derinliğine incelenmeye çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada takip edilen yöntemsel aşamalar Şekil 1'deki araştırma modelinde verilmektedir. Hem katılımcı çeşitliliği hem de veri toplama çeşitliliğini sağlayacak şekilde öğretmenlerle üç farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Farklı görev pozisyonunun katılımcıların görüşlerini açıklamalarını etkileyebileceği endişesiyle okul yöneticileri bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmelere dâhil edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde etkileşimli ortamda; bireysel görüşmelerde ise etkileşimsiz ortamda veri toplanmıştır. Araştırmacılar, pragmatik bir rol üstlenmiştir. Bu rol gereği temel strateji yönlendirmeksizin nesnel yaklaşım olmakla birlikte katılımcıların deneyimlerine ilişkin açıklamaları yorumlanarak anlamlar çıkarılmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016).

Şekil 1

Araştırma Modeli



Çalışma Grubu

Bu çalışma maliyet ve ulaşılabilirlik açısından 2023-24 öğretim yılında Aksaray ilinde devlete bağlı ilkököl, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle sınırlıdır. Özel öğretim, özel eğitim ve yatılı okullarda görev yapanlar ile devlet okullarındaki ücretli öğretmenler araştırma kapsamı dışındadır. Araştırmanın geçerliği bakımından fenomene ilişkin hem öğretmenlerden hem de okul yöneticilerinden veri toplanarak çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Nitel çalışmalarda geçerlik sağlamanın temel yöntemi aynı olay ya da duruma ilişkin farklı pozisyonduklarının görüş ve deneyimlerinin tespit edilmesidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çalışma grubundaki katılımcılara amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir ve kartopu örneklemeyle ulaşılmıştır. Araştırmacılar arasında uzun süre öğretmen olarak görev yapmakta olan bir araştırmacı olduğundan iletişim halinde olunan ve fenomene ilişkin geçerli bilgi verebilecek öğretmen ve okul yöneticilerine kolay ulaşılabilir yolla ve onların da iletişim halinde olduğu diğer katılımcılara kartopu örnekleme ile erişilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Toplam 15 öğretmen ve yedi okul yöneticisi olmak üzere 22 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Tablo 1, katılımcıların demografik bilgilerini vermektedir.

Tablo 1'e göre katılımcıların 12'si kadındır. Katılımcıların kademelere göre dağılımı bakımından üç öğretmen ilkököl kademesinde görev yaparken altısı ortaokul ve 13'ü ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Branş dağılımı bakımından iki öğretmen sınıf eğitimi, beş öğretmen sayısal (matematik, fen), beş öğretmen sözel (sosyal, dil) ve beş öğretmen de resim, din kültürü ve ahlak, teknoloji gibi branş öğretmenleridir. Okul yöneticilerinin ise üçü okul müdürü dördü ise müdür yardımcısı pozisyonundadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimli oldukları söylenebilir. Altı kişi 1-5 yıl arasında kідeme sahiptir. Çalıştıkları okul büyüklükleri açısından katılımcılardan beşi, öğretmen sayısı 30'un altındaki okullarda görev yapmakta; altısı 30-44 arası öğretmeni olan orta büyüklükteki okullarda görev yapmakta ve 11 katılımcı ise öğretmen sayısı 45 ve üzerinde olan büyük okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, önce odak grup görüşmeleriyle veri toplama sürecine başlanmıştır. Hafta içinde bir araya gelinemediğinden pazar günü saat 14.00-17.30 arasında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi toplantı salonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde araştırmacılar moderatör olarak görev yapmıştır. Araştırma hakkında bilgi verilerek etik kurallar hatırlatılmış ve araştırmaya

katılım onayları alındıktan sonra katılımcılardan ne beklendiği açıklanmıştır. Bu çerçevede görev yaptıkları okulda dijital materyallerin öğrencilerin ilgisine ve öğrenmesine yönelik kullanımına ilişkin neler yapıldığı, okul yönetimlerinin bilgi verme, örnek olma, rehberlik etme, yardım etme ve destek olma, takip etme ve denetleme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Katılımcılardan söz almak isteyen açıklama yapmış, belirli bir sıra ve süre sınırlaması yapılmamıştır. Etkileşimli ortamın olumlu yanı olan birbirine hatırlatıcı olma ve doğal samimi konuşma fırsatı (Yıldırım & Şimşek, 2013) yaratılması planlanmıştır. Moderatörler, araştırma amacını dikkate alarak katılımcılara derinleştirici sorular yöneltmişlerdir (bu söylediğinizi biraz daha ayrıntılandırabilir misiniz, bu ifadeyle neyi vurgulamaya çalışıyorsunuz, bu bahsettiğiniz duruma ilişkin örnekler verebilir misiniz...).

Tablo 1
Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler	Birinci Odak Grup	İkinci Odak Grup	Üçüncü Odak Grup	Yarı Yapılandırılmış	Toplam	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Cinsiyet	Kadın	5	3	3	1	12
	Erkek	0	2	2	6	10
	Toplam	5	5	5	7	22
Görev	Sınıf Öğretmeni	0	0	2	0	2
	Matematik ve Fen Öğr.	2	0	1	0	3
	Dil ve Sosyal Bilg. Öğr.	2	3	0	0	5
	Diğer Branş Öğr.	1	2	2	0	5
	Okul Müdürü	0	0	0	3	3
	Müdür Yardımcısı	0	0	0	4	4
	Toplam	5	5	5	7	22
Toplam Kıdem	1-5 yıl	3	1	2	0	6
	6-10 yıl	1	2	2	0	5
	11-15 yıl	1	0	0	1	2
	16 yıl ve üstü	0	2	1	6	9
	Toplam	5	5	5	7	22
Okul Kademesi	İlkokul	0	2	1	0	3
	Ortaokul	5	0	1	0	6
	Lise	0	3	3	7	13
	Toplam	5	5	5	7	22
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	0	2	0	3	5
	2-3 yıl	1	1	2	1	5
	4-5	4	0	2	3	9
	6 yıl ve üstü	0	2	1	0	3
	Toplam	5	5	5	7	22
Okul Büyüklüğü	15'ten az	2	0	1	0	3
	15-29	1	0	1	0	2
	30-44	2	0	1	3	6
	45 ve üstü	0	5	2	4	11
	Toplam	5	5	5	7	22

Odak grup görüşmeleri, katılımcıların rızası alınarak akıllı telefonların ses kaydedici mekanizması ile kaydedilmiştir. Bunun için üç ayrı telefonda eş zamanlı kayıt yapılmıştır. Telefonlardan herhangi birinde olabilecek sorun diğer telefonda kayıt ile giderilmiştir. Odak grup görüşmeleri 2023 yılı Ekim ayının iki, üç ve dördüncü haftasında gerçekleştirilmiştir. Ortalama bir odak grup görüşmesi iki buçuk saat sürmüştür.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler temelinde okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Böylece aşamalı bir süreç ile okullarda uygulamada nelerin yaşandığı tespit edilerek bu durumlara ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve deneyimleri tespit edilmiştir. Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmede şu sorular sorulmuştur:

(1) Dijital materyal ifadesinden ne anlıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz? (2) Dijital materyal kullanımı öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesini etkilemekte midir? Deneyimlerinizi açıklar mısınız? (3) Dijital materyallerin kullanımında okulunuzdaki alt yapı yeterli midir? (4) Dijital materyal kullanımını daha etkili hale getirmek için neler yapıyorsunuz? Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların tercih ettiği mekânda ve onların uygun bulunduğu zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi etik bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya katılım onamları alınmıştır. Görüşme soruları basılı halde katılımcılara verilmiş ve aynı zamanda sesli olarak sorulmuştur. Katılımcıların açıklamaları onların rızası alınarak telefonda ses kaydedici ile kaydedilmiştir. 2024 yılı mart ayı içinde tamamlanan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin her biri ortalama 40 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmelerinin ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamında Microsoft Word formatında yazılı metin haline getirilmiş ve katılımcılara gönderilerek kendi ifadelerini onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Katılımcıların tamamı söz konusu metinlerdeki açıklamaları teyit etmişlerdir.

Veri Analizi

Bu araştırmada fenomene ilişkin derinliğine ve ayrıntılı bilginin elde edilmesi amaçlandığından veri, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizinde "verilerin içinde yer alan anlamlı bölümlerin isimlendirilmesiyle kodlama yapılmaktadır". Bu doğrultuda araştırmacılar önce bireysel çalışarak katılımcıların metne dönüştürülmüş açıklamalarını bilgi parçacıklarına (anlamlı en küçük yapılar) ayırmışlardır. Bu çerçevede bir kelime, bir cümle ya da paragraf dikkate alınarak onları en iyi temsil edebilecek kodlar (kavramlar) üretilmiştir. Kodlama işleminin ardından araştırmacılar birlikte çalışarak kodların ortak noktalarına göre kategoriler ve kategoriler arasındaki ilişkileri temel alarak temalar üretmişlerdir.

İçerik analizi odak grup görüşmelerinden elde edilen veri üzerinde ayrı, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veri üzerinde ayrı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinin verisi içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu aşamanın başında araştırmacılar bireysel olarak çalışarak kodlar üretmişlerdir. Daha sonra araştırmacılar birlikte çalışarak bağımsız olarak ürettikleri kodları karşılaştırmışlardır. 129 kod uyumlu iken 12 kod uyumsuzdur. Araştırmacılar 14 kodu birlikte çalışarak üretmişlerdir. Böylece toplam 143 kod elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen puanlayıcılar arası uyuma dayalı güvenilirlik formülüne göre (Uyum sağlanan / Toplam, $129/143=0.902$) kodlama işleminin güvenilir olduğu değerlendirilmiştir.

İnandırıcılık ve Tutarlık

Nitel çalışmalarda geçerlik karşılığında inandırıcılık; güvenilirlik karşılığında ise tutarlık kavramları tercih edilmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bu çalışmada aynı fenomene ilişkin farklı pozisyonlardaki kişilerden veri toplanması veri çeşitliliğini sağladığından araştırmanın geçerliğini desteklemektedir. Hem odak grup görüşmeleri hem de yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile yöntemsel çeşitlilik de sağlanmaktadır. Araştırmada takip edilen süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmış ve araştırmacıların rolü hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara sorulan sorular ve katılımcıların açıklamalarına ilişkin doğrudan alıntılar ile bu araştırmanın geçerliği desteklenmektedir. Odak grup görüşmelerinin ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ardışık şekilde yapılması ise güvenilirliği desteklemektedir. Katılımcı teyidi de araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir. Veri çözümlenmesinde araştırmacıların bağımsız analiz yapmaları ve ardından üretilen kodları karşılaştırmaları araştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir.

Bulgular

Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

Katılımcılarla gerçekleştirilen üç odak görüşmesi sonrası elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen verinin içerik analizi sonucunda toplam 143 kod üretilmiş ve bu kodlar beş tema altında kategorileştirilmiştir. En yoğun tema 49 kodu içeren dijital materyallerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi temasıdır. Yönelimsel girişimler teması 31 koda sahiptir. Alt yapı ($f=26$) ve kavramsal bilgi ($f=24$) temalarının ardından görece en az vurgu içeren tema engeller-sorunlar ($f=13$)

teması olmuştur. Dijital materyal denildiğinde en sıklıkla telefon/tablet/akıllı tahta uygulamaları ve videolar belirtilmektedir. Tablo 2 genelinde öğretmenler, dijital materyallerin kullanılmasının öğrencileri heveslendirdiğini ve konuyu somutlaştırmada faydalı olduğunu ve böylece öğrenci öğrenmesini olumlu desteklediğini belirtmişlerdir. Birinci odak grup görüşmesindeki üç kodlu katılımcı “Bu kuşak dijital yerli olduğundan dijital içerikleri sürekli kullanmaktadırlar” ifadesiyle günümüzdeki çocukların ve gençlerin dijital materyallere doğal bir ilgilerinin olduğunu açıklamaktadır. Bu çerçevede öğretmenler dijital materyalleri öğrencilerin dikkatini çekmek, konuyu daha etkili açıklamak ve görsel yeteneklerinden dolayı konuları hatırlamayı kolaylaştırmak için kullanmaktadırlar.

Tablo 2
Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Kavramsal Bilgi Dijital Materyal Nedir?	EBA	3
	Videolar ve 3d videolar	5
	Web 2.0 araçları	1
	Ses kayıtları	2
	YouTube	1
	Elektronik ortamdaki görseller (resim, fotoğraf...)	1
	Akıllı tahta	2
	Z kitaplar-Etkileşimli kitaplar	2
	Telefon/tablet/akıllı tahta uygulamaları	5
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyal Platformu	1
	Karekodlar	1
	Toplam	24
Dijital materyalin Öğrenci Öğrenmesi Üzerinde Etkisi	Dikkat çekip heveslendirmekte ve heyecanlandırmakta	11
	Somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmakta	11
	Hatırlamayı kolaylaştırmakta	3
	Öğrenmeyi desteklemekte ve etkilemekte	9
	Öğrenme için gerekli	1
	Farklı zekâ türlerine hitap etmekte	2
	Hayal gücünü geliştirmekte	2
	Aşinalık	2
	Hayata yakınlık	2
	Kolay erişilebilirlik	1
	Zaman kazandırıcı, pratiklik ve hızlilik	3
	Sürekli kullanıldığında sıkıcı, olumsuz etkileri olabilir	2
Toplam	49	
Dijital Materyal İçin Alt Yapı	Akıllı tahta	10
	Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı	3
	Fotokopi makinesi	1
	Bilgisayar	1
	İnternet	1
	Altyapıdaki eksiklikler	9
	FATİH Projesi	1
Toplam	26	
Yönetmel Girişimler	Destekleyicilik	8
	Yönlendirme eksikliği	6
	Kaynak sağlayıcı	1
	Problem çözücülük	1
	Pasiflik	5
	Bilgi ve beceri eksikliği	4
	Teknik destek yetersizliği	1
	Farkındalık eksikliği	1
	Öğretmenin kendi çabası	2
	Denetimsizlik	2

Toplam	31	
Engel ve Sorun	Teknolojik alt yapı eksikliği	10
	Bilinçsizlik	2
	Kalabalık sınıflar	1
Toplam	13	
Genel Toplam	143	

Alt yapı temasında en sık vurgu akıllı tahtaya ilişkindir ($f=10$). Bu temada akıllı tahtayla birlikte vurgulanan diğer kod ise alt yapıdaki eksikliklerdir ($f=9$). Özellikle internet bağlantısının olmaması ya da sıklıkla kesilmesi sorunu dile getirilmiştir. Örneğin birinci odak grup görüşmesindeki beşinci katılımcı “Bizde bir elektrik kesintisi olmuştu, okulumuzda akıllı tahtaları bir hafta kullanamadık” sözleriyle alt yapının önemini vurgulamıştır. İkinci odak grup görüşmesindeki iki kodlu öğretmen ise alt yapı eksikliğiyle ilgili deneyimini şöyle açıklamıştır: “Ben 6-7 yıldır bu okuldayım. Hala okulumuzda internet yok. Akıllı tahtalar çağında internet yok. Tahtalar güncellenmediği için bulduğumuz kitapları tahtalarda açabilme imkânımız yok” şeklinde deneyimini açıklamıştır.

Dijital materyal kullanımında yönetsel uygulamalar temasında en sık vurgulanan kodlar ise destekleyicilik ($f=8$), yönlendirme eksikliği ($f=6$) ve pasiflik ($f=5$) olmuştur. Bu çerçevede katılımcıların çoğu okul yönetimlerinin performansını düşük olarak değerlendirmiştir. Teknolojik cihaz yetersizliğinin defalarca söylenmesine karşın okul yöneticilerinin harekete geçmediği, sorunların çoğunun öğretmenlerin bireysel girişimleriyle çözüldüğü belirtilmiştir. Birinci odak grup görüşmesindeki bir numaralı katılımcı “Bize para yok, finansman yetersiz diyorlar” açıklamasını yapmıştır. Teknolojik yeniliklere ilişkin bilgilendirme, örneklik etme, teşvik etme ve destekleme gibi liderlik rollerini okul yöneticilerinin yerine getirmediği açıklanmıştır. Örneğin üçüncü odak grup görüşmesindeki bir numaralı katılımcı “Alt yapı, siber yapı falan yok. Akıllı tahtaları etkili kullanamıyoruz. Söylüyoruz, bir çözüm yoluna gidilmiyor” şeklinde deneyimini açıklamıştır. Aynı oturumda beş kodlu katılımcı ise okul yöneticilerinin teknik anlamda destek sağladığını bunun dışında dijital materyal tanıtma, örnek olarak gösterme gibi bir uygulamalarının olmadığını dile getirmiştir.

Engel ve sorunlar temasında da en sık vurgulanan kod teknolojik alt yapı eksikliğidir ($f=10$). Örneğin üçüncü odak grup görüşmesindeki bir kodlu katılımcı “Rica minnet kendimiz buluyoruz, yükletiyoruz, o şekilde akıllı tahtadan ders işliyoruz” şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin duyarsız olduğu vurgusu dikkat çekicidir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin akıllı tahta örneğinde dijital materyal kullanımına ilişkin sorumluluğu öğretmenlere bıraktıklarını, bu konuda sorumluluk hissetmediklerini belirtmektedirler. Kendilerinin akıllı tahtayı açtıkları, şifrenin kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların düzgün çalışmasından da öğretmenlere sorumluluk yüklediği vurgulanmaktadır.

Tablo 2’de dikkat çekici bulgu öğretmenlerin dijital materyal kavramına ilişkin eksik ya da yanlış kavramsallaştırmaya sahip olduklarıdır. Dijital materyal denildiğinde onlar akıllı tahta, telefon, tablet üzerindeki uygulamaları dikkate almaktadırlar. Bulgu, dijital materyal kavramına ilişkin öğretmenlerin bilgilendirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine “dijital materyal ifadesinden ne anlıyorsunuz” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar “basılı kâğıt dışında internet ortamında öğrenmeyi daha etkili hale getiren materyaller” şeklinde özetlenebilir. Örnek olarak e-kitap, e-dergi, sosyal medya, EBA gibi örnekler vermişlerdir. Dijital materyallerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisine ilişkin okul yöneticileri öğrencilerin ilgisini çekme ve zor konuların anlatımını kolaylaştırmayı vurgulamışlardır.

Dijital materyallerin öğrenci ilgisini çekme ve öğrenmelerini destekleme bakımından olumlu etkisini hem öğretmenler hem de okul yöneticileri vurgulamaktadır. Dijital materyallerin kullanılabilmesi için okulunuzdaki alt yapı nasıldır sorusuna karşılık okul yöneticileri öncelikle akıllı tahtaları belirtmişler fakat internet bağlantı problemi nedeniyle akıllı tahtalardan etkili şekilde yararlanılamadığını açıklamışlardır. Örneğin iki kodlu yönetici “Okulumuzda akıllı tahtalar mevcut fakat internet ağı

olmadığı için alt yapı uygun diyemiyoruz” şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Okul yöneticileri, dijital materyallerin kullanımına yönelik hangi uygulamaları yapmaktasınız sorusuna ağırlıklı MEB destekli dijital platformların kullanılmasına yönelik bilgilendirme faaliyetlerini belirtmişlerdir. Örneğin üç kodlu yönetici “Okulun sosyal medya platformunda, sohbet grubunda genel müdürlüğümüzün hazırlanmış olduğu kazanımlara yönelik dijital içerikler paylaşılmaktadır” şeklinde cevap vermiştir.

Okul yöneticilerine dijital materyal kullanımında yaşanan sorunlar nelerdir sorusu sorulmuştur. Dijital materyallerin eğitsel amaçlar dışında kullanımı en sık vurgulanan sorundur. Bununla birlikte internet bağlantı sorunu ve cihazların bozulması sorunları da sık vurgulanan sorunlardandır. Bir kodlu yönetici bu soruya şu cevabı vermiştir: “Kontrolsüz kullanım, bilinçsiz kullanım. Okuldaki akıllı tahtaların yetersiz kalması”. Okul yöneticilerinin faaliyetleri “ihtiyaçları karşılama, akıllı tahtalarla ilgili sorunları çözmeye ve internet bağlantısı sağlama” şeklinde özetlenebilir.

Hem odak grup görüşmeleri hem de yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular birleştirildiğinde (Tablo 3) okullarda dijital materyallerin öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanımına ilişkin bir manzara elde edilmektedir.

Tablo 3

Odak Grup Görüşmeleri ve Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerin Bulgularının Birleştirilmesi

Alt Problemler	Bulgular
Kavramsal Bilgi	“Öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul yöneticilerinin teknolojik terimlere hâkimiyetlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir”.
Kullanımı	“Dijital materyal kullanımı kapsamında öncelikle akıllı tahtalar belirtilmiştir. Temel sorun olarak internet bağlantısındaki sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri <i>bilinçsiz kullanım</i> sorununu ifade etmişlerdir. Bu ifadeyle <i>dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını</i> açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler”.
Etkileri	“Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir. Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin etkili öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve İngilizce öğretimine olumlu katkısının olduğu söylenebilir”.
Yönetimsel Girişimler	“Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine göre dijital materyallerin kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin rolünün tam karşılanmadığı söylenebilir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin sorunları çözmekte yeterince etkili olmadıklarını ve sorumluluğu öğretmenlere bıraktıklarını ifade etmişlerdir”.
Bağlamsal Etki	“Dijital materyallerin okullarda kullanımı üzerinde eğitimcilerin cinsiyet, kıdem, branş gibi değişkenleriyle okulun yerleşim yeri, büyüklüğü ve okul kademesi gibi kurumsal değişkenlerin etkisine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır”.

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Teknolojiden yararlanılarak nitelikli eğitim verilmesi okul yöneticilerinin sorumluluk alanlarından biridir. Eğitimde dijitalleşme kapsamında dijital materyallerin öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek şekilde kullanılmasına yönelik okul yöneticilerinin performansına odaklı bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu araştırma boşluğunun giderilmesinin yanı sıra uygulamanın geliştirilmesine de katkı yapılması amaçlanmıştır. Nitel araştırmanın olgubilim deseninde gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan sonuçlar izleyen satırlarda tartışılmaktadır. Öneriler ayrı bir başlık açılarak verilmemiş; ilgili sonuç ve tartışma ile birlikte sunulmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmesinde olumlu katkısının olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin derse yönelik ilgisini uyandırmada dijital materyal kullanımı bir fırsat sunmaktadır. Bu sonuç literatür taramasında erişilen araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Dinçer, 2015; Gezer, 2020; Hattie, 2009; İçen, 2023; OECD, 2023; Yavuz-Konukman, 2019; Yıldırım & Aslan, 2019; Zwart, Van Luit, Noroozi, & Goei, 2017). Örneğin Boynukara (2019),

etkileşimli e-kitapların öğrencilerin ilgisini çektiğini, eğlenceli bulunduğunu ve öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini dile getirmektedir. Dinçer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin, içerik yerine bilgisayar gibi teknolojik aletlerin kendisine ilgi gösterdiği bulgularına ulaşmıştır. Öğretmenler, öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin dikkatini çekmek için dijital materyaller kullanabilirler fakat öncelikle öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri bilgi ve becerilere yöneltmelidirler. Bu durum öğretmenlerin araç-amaç ilişkisini maharetle kullanmalarıyla mümkündür (Fidan, 2012; Kaya, 2005; Sünbül, 2011). Okullarda dijital materyallerin öğretimde etkili şekilde kullanılmasıyla ilgili bazı sorunlar olduğu bildirilmektedir (Kabaran, 2020; Karaban & Salih, 2021; Yavuz-Konukman, 2019). Erbenzer ve Aslan (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre, ilkökul öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme özyeterlik algıları orta düzeydedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç ve literatürde ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini olumlu etkilediği bulguları kabul edilmekle birlikte, okullarda dijital materyal geliştirme ve öğretimde kullanma bakımından sorunlar olduğu söylenebilir. Dijital materyal kullanımının önündeki temel sorunlar olarak akıllı tahtaların arızalanması, internet bağlantısının olmaması gibi alt yapı eksiklikleri sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu sonuç, önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Peker, 2022; TEDMEM, 2022). Alt yapı eksiklikleri de yönetsel sorumlulukların tam olarak yerine getirilemediğine işaret etmektedir. Eğer okul yöneticileri alt yapı eksikliklerine duyarlı davranırlarsa sorunlar çözülebilir. Okullarda, öğretim faaliyetleri en temel uğraşı olarak görülmesi gereken bir alandır (Babaoğlu, Nalbant & Çelik, 2017). Bu açıklamadan hareketle okullarda dijital materyal geliştirme ve kullanma bakımından mesleki gelişimi sağlayacak etkinliklerin yapılması ihtiyacı belirlemektedir. Benzer vurgu Peker (2022) tarafından okul yöneticilerine yönelik yapılmış olup, “Okul müdürlerinin dijital liderlik yönlerini geliştirici eğitimlere ihtiyaç duyulduğu” vurgulanmıştır. Öte yandan bazı çalışmalarda, okul yöneticileri kendilerini teknolojik ve dijital liderlik bakımından çok iyi düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2022; Öztürk, 2021). Bu çelişkili sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, okullarda öğrencilerin öğrenmesine yönelik dijital materyal kullanımında okul yöneticilerinin ya sorumluluklarını ve liderlik rollerini tam kavrayamadıkları ya da dijital materyal geliştirme ve kullanma sorumluluğunu öğretmenlere yükledikleri söylenebilir. Her iki halde de göz ardı edilen bir problemin olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada, dijital öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmesine olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmasına karşın öğrencilerin ödev yapma ve bireysel öğrenmeleri üzerinde bir etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin dijital materyal tasarlama yönleri geliştirilerek öğrencilerin ilgilerini çekecek dijital materyaller hazırlamaları sağlanmalı (Boynukara, 2019; Kabaran, 2020; Kaya, 2005) böylece bu materyallerin ödevlerin hazırlanmasında olumlu bir katkı sağlayabileceği vurgulanmalıdır.

Bu çalışmanın sonunda, okullarda dijital içerik kullanımı, teknolojik fırsatlardan yararlanma olumlu görülen bir durum olmasına karşın öğrenci ilgisini çekme ve öğrenmesi yönünde dijital materyallerin kullanımında sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Sorunların dikkat çeken tarafı “dijital materyal kavramının” henüz tam olarak edinilmemiş olması ve okul yöneticilerinin de “dijital materyallerin öğrencilerin öğrenmesi yönünde kullanılmasına” ilişkin rol ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Karademir (2018) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar anlam kazanmaktadır. Anılan çalışmada “dijital materyal geliştirme ve kullanma” bakımından bilgi ve beceriye sahip olmanın ötesinde meslektaş işbirliği ve yönetici desteği etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulguları dikkate alınarak öğretim sürecinde etkili materyal kullanımı için ekip çalışması yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Açıkalin, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. PegemA.
- Acun, F. (2020). Dijital tarih ve dijital tarihçiliğin tarih yazımına etkisi üzerine. *Tarihyazımı*, 2(1), 66-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tarihyazimi/issue/55064/694997>
- Akbaba-Altun, S. (2004). Information technology classrooms and elementary school principals' roles: Turkish experience. *Education and Information Technologies*, 9, 255-270.

- Alpar, Ö. (2019). *Evaluation of the reading texts in teenwise 9: A textbook written in accordance with the new ELT program of Turkish national education* (Tez No. 546268) (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M. ve Âdem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780169>
- Atik, Ö. Z. (2019). *Eğitimde dijitalleşme faaliyetleri ve eğitim yöneticilerinin sürece uyumu* (Tez No. 555640) (Yüksek lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Müdürlüğü (European Education and Culture Executive Agency). (2019). *Digital education at school in Europe*, Publications Office of the European Union.
- Aydın, K. (2022). *Eğitim örgütlerinde dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ilişkisi* (Tez No. 759521) (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/353435>
- Boynukara, M. (2019). *Etkileşimli e-kitap oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte etkileşimli e-kitap kullanımı hakkındaki düşünceleri ve deneyimleri* (Tez No. 580886) (Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PegemA.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları [Theories of educational leadership & management]*, (Çeviri. Ed. R. Sarpkaya). PegemA.
- Büyükkarabacak, N. ve Balyer, A. (2023). Okul yöneticilerinin COVID-19 döneminde uzaktan eğitim sürecine dair deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(1), 45-71. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62087>
- Çalık, D. ve Toker, G. (2016, 03-05 Kasım). *Ekran çağı insanı ve dijital toplum*, [Bildiri sunumu] XXI. Yüzyılda Türkiye’de internet konferansı, TED Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri* (Tez No. 308429) (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, M. ve Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. (Ed). (2019). *Eğitim yönetimi*. PegemA.
- Çınar, D. (2014). *Dijital nesil için hibrit ders kitabı: Augmented Coursebook*.
- Coşkun, A. E. (2020). Eğitimde dijitalleşmenin oluşturduğu sosyo-kültüreliliğin öğretmenin rolüne etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 1-29. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.817782>
- Cüre, F. ve Özdenir, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (Bit) uygulama başarıları ve Bit’e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 34-53.
- Demirkol, M., Özdemir, T. Y. ve Polat, H. (2023). Okul yöneticilerinin dijital yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1231- 1240. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1339627>
- Dinçer, S. (2015). *Farklı eğitsel arayüzler kullanılarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, derse ilgilerine, bilgisayar destekli öğretimi değerlendirmelerine ve bilişsel yüklerine etkisi* (Tez No. 417586) (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- EBA (2024). *EBA Hakkında*. <https://www.eba.gov.tr>
- Edson, A. J. and Thomas, A. (2016). *Transforming preservice mathematics teacher knowledge for and with the enacted curriculum: The case of digital instructional materials*. IGI Global.
- Erbenzer, E. and Aslan, M. (2024). Primary school teachers' self-efficacy perceptions of digital instructional materials development: a mixed-method study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 18-49. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1173257>
- Ersoy, A. (2024). *Evaluation of digital competencies and transformational leadership of school managers: The case of Adana* (Tez No. 851383) (Yüksek Lisans Tezi). Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). PegemA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* (Tez No. 608902) (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Glickman, C., Gordon, S. P., and Ross, J. (2007). *Supervision and instructional leadership*. Pearson
- Gömlüksiz, M. ve Erkan, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. (2. Baskı) Eğitim Kitapevi.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heydarlı, F. (2023). *Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ve teknoloji liderliği öz-yeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 801225) (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice*. Ninth edition. McGrawHill.
- İçen, B. K. (2023). *Dijital eğitimde avantaj ve dezavantajlar*. Efe akademi.
- Kabaran, G. G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 642533) (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaban, G. ve Salih, U. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlilikleri ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 11, 281-307. <https://doi.org/10.17943/etku.864296>
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: Sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* (Tez No. 494197) (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karakaş, Y. (2019). *Dijitalleşmenin modern gündelik hayata yansımaları ve Hikikomori örneği* (Tez No. 580635) (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaköse, T., Polat, H., and Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13 (23), 13448-20. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
- Kaya, E. (2022). *Yönetici ve öğretmenlerin okulun dijital yönetimine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması* (Tez No. 741592) (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem A.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Krapp, A. and Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27-50. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik* (6. Baskı). Nobel.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2023). *Eğitim yönetimi* (Çev.Edt. G. Arastaman). Nobel.
- Mazer, J. P. (2013). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62 (1), 86-96. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.731513>
- Melanlıoğlu, D. Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 206-219. https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82304#article_cite
- Merriam, B. H. and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage.
- Morrison, G. R. and Lowther, D. (2005). *Integrating computer technology into the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2023). *Digital education outlook: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publication. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en
- Ormanlı, O. (2012). Dijitalleşme ve Türk sineması. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 2(2), 32-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/138310>
- Önder, A. (2010). *E-kitap olgusu ve Türkiye'de durum* (Tez No. 273319) (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/53618/635293>
- Özdemir, S. (Ed) (2020). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. PegemA.
- Öztürk, D. (2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 694531) (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Peker, A., (2022). *Okul müdürlerinin dijital liderlik yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin eğitim ortamına yansımaları* (Tez No. 781603) (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Raman, A., Thannimalai, R., and Ismail, S. N. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st century classrooms. *International Journal of Instruction*, 12(4), 423-442. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230076.pdf>
- Resmî Gazete (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. RG No: 29871. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf>
- Sayar, K. (2016), "Dijital Toplum", *TRT Akademi*, 1(2), 762-775. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/218569>
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Stepherd, C. (2012). *Digital learning content a designer's guide*. Hampshire: Onlignment. http://www.plan-academy.org/pluginfile.php/20448/mod_data/content/1070/Digital-learning-content-a-designers-guide1.pdf
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. PegemA.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. PegemA
- Sünbül, M. A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Eğitim Yayınevi
- Taşlıbeyaz, E. and Karaman, S. (2015). Who should teach in lecture videos? Expert, instructor or a good speaker. *Route Educational and Social Science Journal*, 2, 422-433. https://www.researchjournal.com/Makaleler/1311444631_27%20Elif%20Ta%5c%9f%4b1beyaz.pdf
- Tezci, E. ve Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. In K. Çağıltay & Y. Göktaş (Eds). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (ss. 185-211). PegemA.
- Tulay, Z. (2019). *Let student learning drive the class: An investigation of the impact of flipped learning on EFL students' language skills, digital literacy, and attitudes toward the learning environment* (Unpublished Master's Thesis). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- UNESCO (United Nations Education, Science and Culture Organization) (2018). *ICT competency framework for teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721/PDF/265721eng.pdf.multi>
- WB (World Bank) (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. DOI:10.1596/978-1-4648-1096-1.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77533>
- Yavuz-Konukman, G. (2019). *Dijital öğretim teknolojilerinin hazırlanması ve eğitsel ortamlarda kullanımı: Dijital öyküleme ve dijital kavram haritası*. (ss. 65-98) Yanpar-Yelken, T. (Ed.), *Öğretim teknolojileri*, Anı Yayıncılık.

Yıldırım, K. ve Deligöz, E. (2024). Okullarda öğrenci öğrenmesine yönelik dijital materyal kullanılmasında okul yöneticilerinin performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 61-76.

Yenipınar, Ş. (2022). Motivasyon ve liderlik. İçinde K. Yıldırım (Edt.) *Eğitim yönetimi: Bilimsel temelleri, kapsamı ve içeriği* (ss. 57-96). Anı

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. and Aslan, A. (2019). Instruction management in primary education in digital era. In Bernd Vogler (Ed), *Teaching practices: Implementation, challenges and outcomes*. USA: Nova Publishing.

Zohrabi, M., Sabouri, H., and Behroozian, R. (2012). An assessment of strengths and weaknesses of Iranian first year high school English coursebook using evaluation checklist. *English Language and Literature Studies*, 2(2), 89. DOI:10.5539/ells.v2n2p89

Zwart, D. P., Van Luit, J. E., Noroozi, O., and Goei, S. L. (2017). The effects of digital learning material on students' mathematics learning in vocational education. *Cogent Education*, 4, 1313581-6. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313581>

Etik Beyan: “Okullarda Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Dijital Materyallerin Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Performansı” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 28.08.2023 tarih ve 2023/05-21 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Eğitim Müfettişlerinin Soruşturma Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar¹, Ayşen HURMA SERİN², Hamit ÖZEN³

Öz

Denetim sistemi, eğitim sisteminin kritik bir alt boyutudur ve eğitim kurumlarında ortaya çıkan sorunları, şikayetleri ve ihlalleri derinlemesine incelemek ve çözümlenmek amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir süreçtir. Bu süreç, eğitim kalitesinin sürdürülmesi ve iyileştirilmesi ile eğitim ortamlarının güvenli ve adil bir şekilde yönetilmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Eğitim müfettişlerinin denetim genelinde ve soruşturma özelinde yaşadıkları zorluklar, görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini engellemekte ve eğitim sisteminin genel işleyişine olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmakta olan ve görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden 15 eğitim müfettişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı, konu hakkında ortak olguların varlığını tespit etmek ve konunun farklı yönlerini araştırmaktır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi doğrultusunda, farklı branşlardan eğitim müfettişleri seçilerek çeşitli bakış açıları yansıtmak hedeflenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Toplanan veriler, MAXQDA 22 programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim müfettişlerinin soruşturma hazırlık döneminden raporlanma sürecine kadar çeşitli sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Özellikle görev olurlarında soruşturmanın içeriğinin belirlenmemesi, müfettişlerin mesleki yeterliklerini aşan soruşturmaları yapmak zorunda kalmaları önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, müfettişlerin soruşturma sürecinde maruz kaldıkları siyasi ve sendikal baskılar da dikkat çekmektedir. Bulgular doğrultusunda, eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi için müfettişlere soruşturma yaparken hukuki güvenceler sağlanması, siyasi ve sendikal baskıların önlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Teftişi, Müfettiş, Soruşturma

The Challenges Faced by Education Inspectors in the Investigation Process

Abstract

The inspection system is a vital component of the education system. It is a comprehensive process for thoroughly investigating and resolving issues, complaints, and violations in educational institutions. This process is critical to maintaining and improving the quality of education and managing educational environments safely and fairly. This study's primary objective is to identify and address the challenges education inspectors encounter during the investigation process. It is clear that the difficulties experienced by education inspectors, particularly in the investigation process, are preventing them from fulfilling their duties effectively. This is having a negative effect on the overall functioning of the education system. This study employed a qualitative research method and case study design. The study group consists of 15 education inspectors working within the Istanbul Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year. They volunteered to be interviewed. The study group was selected using the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods. This method is used to determine the existence of common facts about the subject and to investigate different aspects of the subject. In line with the maximum diversity sampling method, we selected education inspectors from

Gönderim Tarihi (Received): 07.06.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 01.10.2024

¹Bu çalışma Ayşen Hurma Serin'in aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 17.05.2024 Sayı No: 2024.09.01.Karar)

²MEB, serinaysen03@gmail.com, ORCID No [0009-0001-6768-8554]

³Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, hamitozen@hotmail.com, ORCID No [0000-0001-7604-5967]

different branches to reflect various perspectives. We collected data through semi-structured interviews. The data were analyzed using the content analysis method with MAXQDA 22 software. The findings revealed that education inspectors encounter a range of challenges throughout the investigation preparation period and the reporting process. In particular, the lack of clarity in the consent for assignment regarding the content of the investigation and the necessity to carry out investigations that exceed the professional competencies of the inspectors are significant issues that must be addressed. Furthermore, the political and union pressures that inspectors face during the investigation process are significant. In line with the findings, it is essential that inspectors be provided with legal guarantees while conducting investigations and that political and union pressures be prevented to overcome the difficulties they face.

Keywords: Education Inspection, Inspector, Investigation

Giriş

Eğitim sisteminde denetimin en kritik unsurlarından biri, net ve ulaşılabilir amaç ve hedeflerin belirlenmesini sağlayarak (Taymaz, 2010), bu hedeflerin eğitim politikalarının genel hedefleri ile uyumlu olmasını sağlamaktır. Bu uyum, öğrenci başarısının artırılmasını (Taymaz, 2010; Ünal, 2016), öğretim programlarının etkinliğinin sağlanmasını (Wilkes & Bligh, 1999), öğretmen performansını ve öğrenci başarı düzeylerinin değerlendirilmesini (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2011), öğretmen performansının, eğitim sisteminin genel kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasını (Shogren vd., 2011; Wilkes & Bligh, 1999) hedefler. Bir başka deyişle denetim, eğitim kurumlarının entelektüel ve pedagojik standartlarını yükseltmeyi hedeflerken, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerini pekiştirir (Rusdi, Sartika, Putra, & Sari, 2023). Denetim süreci, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamakla kalmayıp, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesine de olanak tanır (Başar, 2000). Eğitim denetimi, tüm eğitim bileşenlerinin etkin bir şekilde değerlendirilmesini ve iyileştirilmesini sağlayarak, eğitimin genel kalitesini ve verimliliğini arttıran vazgeçilmez bir araçtır.

Denetimin amaç ve hedeflerle uyumlu başarısı, denetimin etkililiğine bağlıdır ve bu etkililiğin sağlanabilmesi için belirli standartlar ve ölçütlerin oluşturulması şarttır (Quintelier, 2017; Taymaz, 2010). Etkin denetim standartları, eğitim kurumlarının performansını objektif bir şekilde değerlendirmek amacıyla kullanılmalıdır ve özellikle öğretim kalitesi, öğrenci başarısı, öğretmen yeterlilikleri ve okul yönetiminin etkinliği gibi çeşitli boyutları kapsayan ilkeleri içermelidir (Scheerens, 2004; Sullivan & Glanz, 2015). Eğitim denetiminin başarısı, belirlenen standartların ve kriterlerin tutarlı bir şekilde uygulanmasına ve sürekli olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu bağlamda, öğretim kalitesi ve öğretmen yeterlilikleri gibi unsurların yanı sıra, okul yönetiminin etkinliği de denetim sürecinde önemli bir rol oynayabilmesi için (Scheerens, 2004) denetim süreçlerinin objektif, kapsamlı ve sürekli iyileştirme odaklı olması gerekmektedir (Sullivan & Glanz, 2015). Eğitim denetiminin etkililiği, standartların belirlenmesi ve bu standartların tutarlı bir şekilde uygulanması ile mümkün olup, eğitimin her aşamasında süreçlerin sürekli değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nde eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri, ildeki her derece ve türden resmî ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumları ile özel öğrenci barınma hizmetleri kurumlarının rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme çalışmalarını yürütmek olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022). Müfettişler ve müfettiş yardımcıları, eğitim kurumlarında meydana gelen olayları ve şikayetleri titizlikle inceleyerek yapılan eylemlerin suç olup olmadığını belirler ve gerektiğinde disiplin cezalarının uygulanmasını sağlar. Bu şekilde, eğitim müfettişleri eğitim ortamının güvenliğini ve verimliliğini artırmak adına hem idari hem de pedagojik denetimlerde bulunarak eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin haklarını koruma görevini üstlenirler. Ayrıca, eğitim müfettişleri, okul ve diğer eğitim kurumlarında yaşanan her türlü olayın adil ve tarafsız bir şekilde araştırılmasını ve soruşturulmasını sağlamakla yükümlüdürler (Öztürk, 2023). Eğitim müfettişleri, eğitim kurumlarının mevzuata uygun olarak yönetilmesini temin ederken, aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmaya yönelik önerilerde bulunurlar. Böylece, eğitim sisteminin tüm paydaşlarının güven içinde çalışabileceği bir ortam yaratılması hedeflenir (Özmen ve Şahin, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) personelinin görev sırasında mevzuata aykırı veya suç teşkil eden eylemleriyle ilgili iddialar, merkezde Bakanlık Müfettişleri, illerde ise eğitim müfettişleri tarafından incelenir ve soruşturulur. İllerdeki MEB personelinin inceleme ve soruşturma görevleri eğitim müfettişlerinin sorumluluğundadır ve disiplin soruşturmaları bu müfettişler tarafından sonuçlandırılır. Disiplin soruşturması, memurun suç işlediğine dair iddia veya mevzuata aykırı eylem gerçekleştirilmesi durumunda, suçun sabit olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılır (Kazak & Öztürk, 2023). Sorun alanlarına yönelik gerçekleştirilen soruşturmalar, eğitim kurumlarının performanslarını iyileştirmeleri için yol gösterici bir rehberlik sunar. Soruşturmanın eğitim sistemine sağladığı en önemli katkılardan biri, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin güçlendirilmesidir. Soruşturma süreçleri, eğitim kurumları ve çalışanlarının hesap verebilirliğini artırarak şeffaflık sağlamaktadır. Bu süreçler, tüm paydaşların güvenini tesis ederek kurumların toplumsal meşruiyetini pekiştirir. Eğitim müfettişleri soruşturma görevlerini, şeffaf ve hesap verebilirlik ilkelerine dayalı olarak tarafsız ve önyargılardan uzak bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun (DMK) (1965) 125. Maddesi soruşturmaya konu olacak fiilleri açıklarken, bu fiilleri soruşturacak MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği de (2022) denetim ve soruşturma konusunu açıklar. Soruşturma da belirli bir şikâyet veya ihlal hakkında ayrıntılı bilgi toplama, analiz etme ve değerlendirme aşamalarını içerir (Bilge, 2014). Eğitim denetimi sisteminde soruşturma, eğitim kurumlarında ortaya çıkan sorunları, şikâyetleri ve ihlalleri derinlemesine incelemek ve çözümlenmek amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir süreçtir (Ünal, 2016) ve eğitim kalitesinin sürdürülmesi, iyileştirilmesi ve eğitim ortamlarının güvenli ve adil bir şekilde yönetilmesi için kritik bir rol oynamaktadır.

Eğitim alanında soruşturmanın kapsamı, öğrenci güvenliği ve refahı, öğretmen performansı, müfredatın uygunluğu, mali yönetim ve okul politikalarının uygulanması soruşturmacıların eğitimci kimlikleriyle bazen uyuşmasa da eğitim kurumlarının eksikliklerini ve zayıf noktalarını denetleme ve soruşturma işlevini başarıyla görmektedir (Arıca, 2000; Özmen & Şahin, 2010). Soruşturma bürokratik yapılarda şeffaflık ve hesap verebilirliği sağlayan bir unsur olarak eğitim ekosisteminin entelektüel ve etik standartlarını yükselterek, eğitim-öğretim süreçlerine yönelik genel kabul ve saygıyı artırır. Şeffaflık ve güven, eğitim ekosistemlerinin kurumsal yapısında çok önemli unsurlardır. Bu ilkeler yalnızca eğitim kurumlarının sosyal meşruiyetini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim süreçlerinin kalitesine ve etkinliğine de önemli ölçüde katkıda bulunarak yaygın kabul görmesini sağlar (Niedlich, Kallfaß, Pohle, & Bormann, 2020).

Eğitim müfettişleri, soruşturma süreçlerinde çalışmalarının kalitesini ve etkinliğini etkileyebilecek çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorluklar, müfettişlerin yeterliliklerinden, değişen rollerine ve soruşturmaya dahil olan bireylerin özel ihtiyaçlarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Scheerens, 2004). Müfettişlerin rolü, uyumluluk odaklı bir yaklaşımdan daha çok öz-değerlendirme ve kalite değerlendirmesi odaklı bir yaklaşıma doğru evrim geçirmektedir (Kalkan & Atmaca, 2022). Bu dönüşüm, müfettişlerin işlevlerini yeniden tanımlamalarını ve değerlendirme süreçlerinde daha esnek ve kapsamlı bir perspektif benimsemelerini gerektirirken sık değişen yasal mevzuatlarla beraber yeni sorunlara yol açmaktadır. Yani yeni sorunlara eski çözüm yöntemleri uygulamak, çoğu zaman etkisizdir ve hedeflenen sonuçları getirmez.

Eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları çeşitli boyutlardaki ve karmaşıklıktaki sorunlar, eğitimin genel kalitesi ve müfettişlerin mesleki etkinlikleri üzerinde ciddi etkiler yaratmaktadır. Hiyerarşik yapıda yaşanan uyumsuzluklar (Öztürk, 2023; Yurdakul & Tok, 2017) ve denetim sisteminde yapılan sistematik olmayan değişiklikler (Yılmaz, 2023), müfettişlerin görevlerini yerine getirmelerinde zorluklar oluşturmaktadır. Görevin doğası ve işleyişinden kaynaklanan sorunlar (Şahin, 1986) ile uzmanlık gerektiren konuların görev emirlerinde yer alması (Taymaz, 2010), müfettişlerin karşılaştığı önemli zorluklardır. Ayrıca, şikâyet dilekçelerinde ispatlanması mümkün olmayan soyut olayların konu edilmesi (Çelebi, Övür & Eravcı, 2017) ve soruşturma sürecinde yasal mevzuatta karşılığı bulunmayan fiillerin değerlendirilmesi (Beyhan, 2008), müfettişlerin karar aşamasında karşılaştıkları diğer önemli problemlerdir. Taciz, istismar, terör gibi hassas konuların

müfettişlere verilmesi, bu zorlukların başka bir boyutunu oluşturmaktadır ve müfettişlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini engelleyerek, eğitim sisteminin genel kalitesini ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Mevzuatta yasal boşlukların bulunması (Özmen & Şahin, 2010), soruşturma sürecini aksatan bir diğer unsurdur. Müfettişlerin toplanacak bilgi ve belgelere erişimde yaşadıkları zorluklar ve bazı mercilerin delil niteliğindeki belgeleri sunmaktan kaçınmaları (Başar, 2000; Çelebi vd., 2017), soruşturma süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Psikolojik olarak, müfettişler zaman zaman kurumsal ve siyasi baskılara maruz kalmakta ve bu durum onların üzerindeki psikolojik ve sosyal baskıları artırmaktadır (Taymaz, 2010). Bu tür sorunlar, müfettişlerin mesleki motivasyonlarını ve iş verimliliklerini düşürerek, eğitim sisteminin genel işleyişine zarar vermektedir. Eğitim müfettişlerinin karşılaştıkları bu zorluklar, eğitimin kalitesini düşürmekte ve öğrencilerin eğitimden beklenen faydayı tam anlamıyla alamamalarına yol açmaktadır. Eğitim müfettişlerinin denetim genelinde ve soruşturma özelinde yaşadıkları zorluklar, görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini engellemekte ve eğitim sisteminin genel işleyişine olumsuz etkilerde bulunmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde Soruşturma ve Hukuki Temelleri

Kamu görevlilerinin adli işlem gerektirmeyen ancak kamu hizmeti yürütülürken uyulması gereken kuralların ihlali ve yasaklanmış eylemlerin araştırılmasına disiplin soruşturması denir. Devlet memurlarının görevleri ile ilgili veya görevleri sırasında işledikleri suçlardan dolayı soruşturma ve kovuşturma yapılması ve haklarında dava açılması özel hükümlere tabidir 657 Sayılı DMK (1965: Md, 24). Disiplin ve soruşturma işlerinde kanunlarla verilen görevleri yapmak üzere kurum merkezinde bir Yüksek Disiplin Kurulu ile her ilde, bölge esasına göre çalışan kuruluşlarda bölge merkezinde ve kurum merkezinde ayrıca Milli Eğitim müdürlüklerinde birer disiplin kurulu bulunur (Madde 134 – (Değişik: 2/2/1981- 2381/2 md.). MEB’de Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarına yönetmelikle belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde araştırma, analiz, teftiş, denetim, inceleme ve soruşturma yaptırılabilir. Denetime tabi gerçek ve tüzel kişiler, denetim için gereken gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve ayniyatı ilk talep halinde denetimle görevli uzman ve uzman yardımcılara göstermek, sayılmasına ve incelemesine yardımcı olmak zorundadır. Araştırma, inceleme, analiz, teftiş, denetim, inceleme ve soruşturma ile görevli uzman ve uzman yardımcılarını, görevleri sırasında tüm resmi daire, kurum, kuruluş ve kamuya yararlı derneklerle, gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup, kanuni bir engel olmadıkça bu isteğin yerine getirilmesi zorunludur (Ek fıkra: 2/7/2018- KHK-703/174 md.). MEB bünyesinde soruşturma hem merkezi olarak hem de her ilde oluşturulan eğitim müfettişlikleri başkanlığı nezdinde yapılmaktadır. Yine Eğitim müfettişleri ve eğitim müfettişlerinin görev ve yetkileri MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022)’ne göre şunlardır:

- a) *İldeki her derece ve türden resmî ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumları ile özel öğrenci barınma hizmetleri kurumlarının rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme çalışmalarını yapmak.*
- b) *Rehberlik, denetim, izleme ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, ön inceleme çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları çalışmaların tamamlanmasından sonra en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde eğitim müfettişleri başkanlığına teslim etmek.*
- c) *Yürütülen çalışmalarda Başkanlıkça yayımlanan görev standartlarına uymak.*
- ç) *Refakatlerine verilen eğitim müfettiş yardımcılarının yetişmelerini sağlamak, refakatine verilen eğitim müfettiş yardımcılarını hakkında altı ayda bir Ek-2’de yer alan formu doldurarak eğitim müfettişleri başkanlığına sunmak.*
- d) *Beraber çalıştıkları eğitim müfettiş yardımcılarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamak.*
- e) *Görevlendirildikleri kurul ve komisyonlardaki çalışmalarını yürütmek.*
- f) *Eğitim müfettişleri başkanı tarafından bu kapsamda verilen diğer görevleri yapmak.*
- g) *Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak.*

Disiplin suçunun işlenip işlenmediği ne zaman ne şekilde ve kim tarafından işlendiği ve konuyla ilgisi olan kişilerin sorumluluk durumları soruşturma sonucunda tespit edilebilir. 657 sayılı DMK (1965)'de disiplin suçlarının tespit edilmesi ve soruşturma usulüne yönelik ayrıntılı hükümler yer almamaktadır. Bu nedenle soruşturmalar, kurumların yönetmeliklerindeki hükümlere ve mevcut teamüllere göre yürütülmektedir. Her ne kadar disiplin soruşturması, çalışanlar üzerinde negatif etki uyandırsa da kurumsal yararı iyi bir şekilde aktarıldığında; kurumda başarı düzeyi artar, tüm görevlilere adil davranıldığı ve standartlarda tutarlı olduğunu gösterir, çalışanlara davranış ve başarılarını geliştirme fırsatı sağlar ayrıca yönetimin çalışanlar üzerinde etkililiğini artırır (Fowler, 1997). Soruşturmanın yapılmaması, soruşturmada uyulması gereken usul ve esaslara uyulmaması, hukuka ve adalete duyulan güvenin zedelenmesine sebep olur. Bu durumda, bir kurumun ve bir toplumun varlığını uzun süre sükûnet içinde sürdürebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle soruşturma süreci hem adaletin hem de kurumların varlığı için önem arz etmektedir (Karagöz, 2013).

Eğitim kurumlarında suç teşkil edebilecek hususlar, eğitim müfettişleri tarafından yapılan denetim ve incelemeler esnasında veya şikayetler yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Böyle bir durumda, yetkili merciler tarafından soruşturma emri verilen müfettişler, yetkileri dahilinde müfettişlik görevlerini yerine getirirler. Müfettişin bu noktada rolü, soruşturmaya konu olan tüm eylemleri ve taraf olan kişileri dahil ederek konuyu bütüncül ve tarafsız bir şekilde ortaya çıkarmaktır (Özmen & Şahin, 2010). Soruşturma tamamlandıktan sonra müfettişler, soruşturma raporunu yetkili mercilere ileterek disipline sevk eder. Eğitim kurumlarında yürütülen soruşturmaların temel amacı, eğitim ortamlarının iç huzurunu ve güvenliğini sağlamak aynı zamanda kamusal yararı gözetmektir (Erkılıç & Dilbaz, 2015).

Disiplin soruşturmalarında uygulanacak usuller 657 sayılı DMK (1965) ile 4483 Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (1999) ile düzenlenmiştir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamında disiplin soruşturmasını sadece disiplin amirliği yetkisine haiz olanlar başlatabilir. Disiplin yetkisine sahip olmayan amirler tarafından disiplin soruşturması başlatılması halinde işlem, yetki yönünden hukuka aykırı olacaktır. Cumhurbaşkanı tüm kamu idarelerinde, bakanlar bakanlık teşkilatında, üst yöneticiler buldukları kamu idarelerinde, bölge müdürleri taşra teşkilatı bölge kuruluşlarında, valiler taşra teşkilatı il ve ilçe kuruluşlarında, kaymakamlar ilçe teşkilatı kuruluşlarında, belediye başkanları belediye ve bağlı kuruluşlarında, misyon şefleri yurtdışı teşkilatında görevli memurlar hakkında disiplin amirliği yetkisine sahiptir (Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği, 2021).

Soruşturma emri vermeye yetkili makamlarca soruşturmayı yürütmekle görevlendirilen memura veya kamu görevlisine soruşturmacı denir (Kaya & Doğan, 2002, 28). Görevlendirilecek soruşturmacı sayısı iddia konularının kapsamına göre belirlenir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965)'nin disiplin bölümü içinde yer alan hükümlerinde soruşturmadan ve soruşturmacıdan söz edilmekle birlikte, soruşturmacı tayini, soruşturmacının nitelikleri, soruşturmanın yürütülmesi gibi hususları açıkça düzenleyen kurallar yer almamaktadır. Disiplin soruşturması, adli yetkiler dışında kalan tüm yetkiler kullanılarak yapılır. Soruşturmacılar, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965)'nin zaman aşımı hükümlerini dikkate alarak çalışmalarını bir an önce bitirmek durumundadırlar. MEB'e bağlı tüm kuruluşlarda disiplin soruşturmaları bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişleri tarafından yürütülür.

Türk Eğitim Sisteminde Soruşturma Süreçleri

Disiplin Soruşturmasının Planlanması: Soruşturmanın planlanması yapılırken ilk incelenecek kaynak soruşturma olurudur. Soruşturma oluru; soruşturma başlatılmasına kaynak teşkil eden bilgi ve belgelerin özetlendiği ilk metin bölümü ve eklerden oluşur. Soruşturmacılar soruşturma olurunda yer alan fiil ve halleri değerlendirmek yanında olura ek yapılan belgeleri de soruşturma görevine dahil etmek durumundadır. Bu nedenle soruşturma oluru ve ekleri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu değerlendirme sonucu amaca dönük bir soruşturma planı hazırlanmalıdır. Planlamada; konunun ilgili mevzuatı, konuyu aydınlatmaya yarayacak bilgi ve belgeler ile bu belgelere nereden ne şekilde ulaşılacağı, konuyla ilgili kimlerin bilgisine başvurulacağı, varsa şikâyet edenlerin tespiti, soruşturmacının hareket tarzının nasıl olacağı hususları yer alır. Ayrıca soruşturma planı zaman aşımı süresi de göz önüne alınarak bir takvime bağlanmalıdır (MEB Teftiş Kurulu Soruşturma Rehberi, 2008).

Disiplin Soruşturmasının Yürütülmesi: Yasal düzenlemelerde disiplin soruşturmasının nasıl yapılacağına dair açık hükümler bulunmamaktadır. Ancak, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965)'nin 124-136. maddelerinde belirtilen hükümler incelendiğinde; soruşturma süreci, soruşturma dosyası oluşturma, soruşturma evraklarının toplanması, savunma için belirli süre tanınması gibi konular üzerinden disiplin soruşturmasının nasıl uygulanacağı anlaşılmaktadır. Soruşturma, yetkili makamın emriyle başlatılır. Soruşturmanın yürütülmesi aşaması, belge inceleme ve toplama, komisyon veya teknik heyet oluşturma, keşif yapma, delilleri koruma altına alma, yazı ve imza karşılaştırma gibi adımları içerir. Soruşturmacılar, ilgili mevzuatın belirlediği usul ve esaslara uygun olarak disiplin soruşturmasını tamamlarlar. Daha sonra yetkili makama tespit ve değerlendirmelerini içeren bir rapor sunarlar (MEB Teftiş Kurulu Soruşturma Rehberi, 2008).

Evrak İnceleme ve Delil Toplama: Soruşturma sürecinde belgeler olayın maddi tanığı olup soruşturmaya dayanak olan temel karinelere dir. İncelenecek belgeler soruşturma konusu işlemlere ait olmalıdır. İddia konusu işlemin mevzuatına hâkim olan soruşturmacı, konuya ilişkin belgeleri kurumdan talep ederek inceler. Eğer soruşturmacı tarafından incelenen belgeler olayı kesin olarak ortaya koyuyorsa tanık ifadesi almaya gerek kalmayabilir. Soruşturma sürecinde kurumda belgelerin değiştirilmesine yenilenmesine veya yeni belge üretilmesine fırsat verilmemelidir. Belge incelemesi tamamlandıktan sonra rapora eklenmesi gerekli görülen belgelerin kurumca onaylanan örnekleri alınır. Belgelerin aslının alınması gerektiğinde alınan belgelerin bir örneği ile belgelerin aslının soruşturmacı tarafından alındığına yönelik bir tutanak kuruma bırakılır. Soruşturma sürecinde, şikâyetçi veya itham edilen tarafından ileri sürülen iddialarla ilgili talep edilen belgeler titizlikle incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Soruşturma esnasında incelenen kişinin lehine ve aleyhine tüm kanıtların toplanmasına özen gösterilmelidir. Birden fazla suçlama varsa, belgeler suçlamalara göre ayrı ayrı değerlendirilmelidir (MEB Teftiş Kurulu Soruşturma Rehberi, 2008).

İfade Alma: Soruşturma sürecinde iddia konularının açığa kavuşturulması için tarafların ve ilgililerin bilgilerine başvurulmasına, ifade alma denilmektedir. İfade alma sürecinde önce şikâyetçinin ifadesinin alınması uygundur. İfade alınırken dilekçe veya ihbar tutanağı şikâyetçiye gösterilerek isim ve imzanın kendisine ait olup olmadığı sorular sonrasında ise şikâyet dilekçesinde yer alan iddialar açıklığa kavuşturularak somut hale getirilir. Ayrıca iddia edilen konularla ilgili belge ve delil sunup sunmayacağı, tanık gösterip göstermeyeceği sorular. Şikâyetçinin ifade sırasında şikâyetinden vazgeçtiğini söylemesi soruşturma sürecini durdurmaz. Daha sonra şikâyetçinin belirttiği tanıklardan başlanarak olayla ilgili bilgi sahibi olduğu düşünülen kişilerin ifadesi alınır. Tanık ifadesi alınması sürecinde, olaya doğrudan şahit olanların detaylı ve net bilgiler sunması sağlanarak, konunun aydınlatılması için açık ve net sorular sorulur. Son olarak itham edilen kişinin/kişilerin ifadesi alınır. İtham edilen kişinin ifadesi alınırken iddialar açık ve net biçimde kendisine yöneltilir ve iddialarla ilgili kendisini savunmasına fırsat verilir. İfade alınırken sorulacak sorular açık ve anlaşılır olmalıdır. Soruşturmanın seyrine bağlı olarak, daha önce ifadesi alınan kişilerin tekrar ifade vermeleri gerekebilir. Bu durumda, önceki ifade tutanağına ilave olarak ek bir ifade tutanağı düzenlenir. İfade alma sürecinde 5271 Sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (CMUK) 157. maddesine göre savunma hakkını ihlal etmemek koşuluyla soruşturma sürecine ilişkin işlemler gizli tutulmalıdır (CMUK, 2004). Özellikle itham edilen kişinin kimliği, soruşturmanın konusu, tanık ve şikâyetçilerle ilgili bilgilerin gizli kalması, ilgisi olmayan kişilere açıklama yapılmaması, bilgi ve belge verilmemesi son derece önemlidir.

Soruşturma Raporunun Yazımı: Soruşturma tamamlandıktan sonra yetkili makama sunulmak üzere soruşturmanın konusunu, soruşturma sürecine ilişkin bilgileri, yapılan çalışmalar elde edilen delilleri, analiz ve değerlendirme ile ulaşılan sonuç kanaat ve teklifleri içeren bir rapor düzenlenir. Makam oluru iddiaların soruşturulması yönünde verilmişse iddialar sübuta ermediği takdirde inceleme raporu, iddiaların sübuta erdiği ve disiplin yönünden teklifte bulunulduğu takdirde soruşturma raporu düzenlenir. Soruşturma raporları kapak, rapor, dizi pusulası ve eklerden oluşan bir dosya şeklinde düzenlenir. Rapor kapağında soruşturmaya ilişkin özet bilgiler ile soruşturma sonucunda ulaşılan sonuç, kanaat ve tekliflere yer verilir. Raporda soruşturmaya konu olayın nasıl öğrenildiği, soruşturma oluru, görevlendirme emri, soruşturma sürecinde yapılan çalışmalar, tercih edilen yöntemler soruşturulan konu ile ilgili mevzuat incelenen belgeler, alınan ifadeler, tahlil ve münakaşa (analiz ve değerlendirme),

ulaşılacak sonuç ve teklifler yer alır. Disiplin hukukunda soruşturma raporlarına yönelik herhangi bir şekil standardı bulunmamasıyla birlikte muhteva açısından sayılan bu bilgilerin bir araya getirilerek sistematik bir kurguda sunulabilmesi için soruşturma raporunda Giriş, Soruşturmanın Konusu, Bilgi-Belge ve İfadelerin Değerlendirilmesi, Sonuç- Kanaat ve Teklif bölümlerine yer verilir. Soruşturma raporları resmi yazı niteliğinde olup rapor yazımında resmi yazışmalarda uygulanan usul ve esaslar uygulanır. Raporlar soruşturma oluru veren makama hitaben yazılır. Dizi pusulası; raporda değerlendirilen ve rapora ek yapılan belgelerin sayfa adedi ile kime ait olduğu gibi bilgilerin yer aldığı listedir. Dosya içerisinde rapordan hemen sonra eklerin önünde yer alır. Ekler; soruşturma konusuna göre ilgili kurum ve kişilerden alınan, iddiaları aydınlatmak için kullanılan ve dizi pusulasına göre gruplandırılan ve listelenen belgelerdir. Belgelerin sağ üst köşesine ek grup numaraları ile grubun kaçınıcı belgesi olduğu yazılır. Ekin sağ üst köşesi mühürlenir ve paraflanır (MEB Teori ve Uygulamada Disiplin Rejimi, 2022).

Raporların İlgili Makama Sunulması: Soruşturma raporları genellikle iki nüsha şeklinde hazırlanır. Nüshanın her biri kapak, rapor ve dizi pusulasından oluşur. İkinci nüshaya buna ilaveten dizi pusulasında belirtilen ekler konur. Kapak, rapor, dizi pusulası ve eklerin bulunduğu bu dosyaya işlemler dosya denir. Hazırlanan biri işlemler iki nüsha rapor üst yazı ile yetkili makama sunulur. Mevzuatta hazırlanan soruşturma raporlarının teslimi konusunda net bir ibare bulunmadığından zamanında bitirilmesi hususunda, zaman aşımı sürelerine dikkat edilmelidir (MEB Teori ve Uygulamada Disiplin Rejimi, 2022).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların kamu hizmetlerinin etkinliği üzerindeki etkilerini incelemektedir. Disiplin soruşturmaları, kurum ve kuruluşların çalışma düzenlerinin korunması ve sürekliliği için kritik öneme sahiptir. Ancak, eğitim müfettişlerinin bu sorumlulukları yerine getirirken zaman alıcı süreçler, yardım ve rehberlik faaliyetlerinin aksaması, baskı gruplarının etkileri gibi bir dizi sorunla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı, illerde görev yapan eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştığı sorunları tespit etmek, sorunlara yönelik önlemlerin alınması ve çözüm üretilmesi yönünde öneriler geliştirmektir. Böylece müfettişlerin performanslarının artırılması ve daha hızlı, adil kararların alınabilmesine katkıda bulunmaktır. Literatürde çalışmaların Milli Eğitim Müfettişlerinin genellikle soruşturma süreçlerine dair ayrıntılı bir inceleme yapılmadığı, denetim süreçlerinin genel sorunlarına değinirken soruşturma süreçlerinin odak dışı kaldığı, müfettişlerin soruşturma sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmadığı görülmektedir.

Bu çalışma, eğitim müfettişlerinin soruşturma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, mevcut literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Özellikle soruşturma süreçlerine odaklanarak, müfettişlerin karşılaştıkları spesifik zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelinmesi için geliştirilebilecek stratejiler üzerine derinlemesine bir analiz sunacaktır. Böylece, eğitim denetim sisteminin daha etkin ve verimli hale gelmesine katkıda bulunacak pratik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın sonuçları, eğitim müfettişlerinin soruşturmanın hazırlık sürecinde, karşılaştığı sorunlara ışık tutarak, eğitim denetimi alanına önemli katkılarda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, hukuki ve etik standartların geliştirilmesi, eğitim politikaları ve yönetmeliklerin daha bilinçli bir şekilde şekillendirilmesi, müfettişlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ve karşılanması ve müfettişlik faaliyetlerinin şeffaflığının ve hesap verilebilirliğinin artırılmasına yönelik öneriler sunmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak amacıyla çalışmanın araştırma soruları şu şekilde hazırlanmıştır:

- Müfettişlerin soruşturma süreçleri nelerdir ve uzmanlık alanı dışındaki konular, delillerin toplanması, zamanaşımı riski ve tanıklara ulaşamama gibi sorunlar soruşturmanın doğruluğu, etkinliği gibi süreçleri nasıl etkiliyor?
- Soruşturmanın psikolojik etkileri, idari ve sosyal müdahaleler, müfettişlerin mesleki kimlikleri ve güvenliklerini nasıl etkiliyor?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel bir çalışma olup durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal yaşam ve insan ile ilgili problemleri gözlem ve görüşme gibi tekniklerle sorgulayarak, anlamları ve ilişkileri tümevarım yöntemiyle açıklamaya olanak tanır (Neuman, 2007). Bu çalışmada, illerde görevli eğitim müfettişlerinin disiplin soruşturması sürecinde karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması amaçlandığından, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, tek bir vakayı detaylı bir şekilde incelemeye odaklanarak, karmaşık sosyal fenomenleri anlamaya yöneliktir. Bu desen, vaka çalışmaları araştırmalarında sistematik bir yaklaşım benimseyerek, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde güvenilirlik ve geçerliliği artırmayı hedefler. Bütüncül tek durum deseni, belirli bir durumun ya da olayın tüm yönleriyle ele alınmasını ifade eder (Yin, 2009). Bu yaklaşım, belirli bir bağlamda meydana gelen bir olayın derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak, olayın çeşitli bileşenlerinin ve bu bileşenler arasındaki ilişkilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanır. Bütüncül tek durum deseni, özellikle nadir veya benzersiz olaylar, kritik durumlar ve açıklayıcı araştırmalar için tercih edilmektedir. Nadir ya da benzersiz olayların kendine özgü özelliklerinin detaylı bir şekilde analiz edilmesi, belirli bir teori ya da hipotezi test etmek için kritik bir öneme sahip olan durumların teorik iddialarının değerlendirilmesi ve karmaşık sosyal fenomenlerin nedenleri ile nasıl meydana geldiklerinin anlaşılması amacıyla olayın tüm yönleriyle ele alınması, bu desenin kullanım alanları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, bütüncül tek durum desenin kullanılması, çalışmanın amacına ve içeriğine uygunluğu nedeniyle tercih edilmiştir. Bu desenin kullanımı, müfettişlerin karşılaştıkları zorlukların ve bu zorlukların nedenlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır (Creswell, 2007). Ayrıca, nadir veya benzersiz durumların detaylı analizi, karmaşık sosyal fenomenlerin incelenmesi ve teorik ile pratik katkılar sağlama potansiyeli gibi nedenlerle bu desenin kullanımı uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmakta olan müfettişlerden görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden, 15 eğitim müfettişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, konu hakkında ortak olguların varlığını tespit etmek ve konunun farklı yönlerini araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak farklı branşlardan, farklı öğrenim durumlarından, farklı cinsiyet ve mesleki kıdemden eğitim müfettişleri ile farklı bakış açılarını yansıtmak amaçlanmıştır. Tablo 1’de katılımcılara ait demografik veriler şöyledir;

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Müfettişliğe Esas Okul/Sınav
M1	Erkek	60	Lisans	30	Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYD) Lisans
M2	Kadın	46	Lisans	16	Sınav
M3	Erkek	57	Lisans	27	EYD Lisans
M4	Erkek	59	Y.Lisans	27	EYD Lisans
M5	Erkek	48	Lisans	12	Sınav
M6	Erkek	48	Lisans	14	Sınav
M7	Erkek	49	Doktora	27	Sınav
M8	Erkek	52	Lisans	30	Sınav
M9	Erkek	63	Lisans	15	Sınav
M10	Erkek	47	Lisans	16	Sınav
M11	Erkek	47	Lisans	15	Sınav
M12	Kadın	48	Y.Lisans	14	Sınav
M13	Erkek	48	Lisans	14	Sınav
M14	Kadın	53	Lisans	24	EYD Lisans
M15	Erkek	49	Lisans	28	Sınav

Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003). Görüşme Yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşmede amaç kişilerin kendi deneyimleri hakkında oluşturmuş oldukları yargıları onların sonraki deneyimlerini nasıl gerçekleştireceklerini belirleyebilmektedir. Görüşme tekniği kullanılarak davranışların ve kişilerin eylemlerinin bağlamındaki nedenleriyle daha bütünsel anlaşılması mümkündür (Seidman, 1991; Akt: Türnüklü, 2000). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada eğitim müfettişlerinin soruşturma yaparken karşılaştıkları sorunları tespit edebilmek amacıyla önceden belirlenmiş görüşme soruları yarı yapılandırılmış görüşme formu formatına dönüştürülmüş ve araştırmada gönüllü olarak yer almak isteyen eğitim müfettişlerine yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda güvenilirliğin değerlendirilmesi inandırıcılık, teyit edilebilirlik, güvenilirlik ve aktarılabirlik gibi birden fazla kriteri içerir (Moradi, Zargham-Boroujeni, & Soleymani, 2020). Araştırmacılar bu kriterlere bağlı kalarak ve araştırmanın bu standartları karşılmasını sağlayarak nitel çalışmalarının genel güvenilirliğini güçlendirebilir. Bu kriterlerin her biri, nitel araştırma bulgularının inandırıcılığını ve güvenilirliğini sağlamada hayati bir rol oynar. Ayrıca, üye kontrolü, dış denetim, kalın betimleme ve uzun süreli katılım, nitel araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kullanılan yaygın stratejilerdir (Eryılmaz, 2022).

Bu çalışmada inandırıcılığı sağlama stratejileri olarak verilerin doğruluğunu ve geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla elde edilen bulgular paylaşılmış ve onların görüşleri ile geri bildirimleri alınarak verilerin doğru anlaşılması sağlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler detaylı ve zengin betimlemelerle sunularak, okuyucunun bağlamı ve bulguları daha iyi anlaması hedeflenmiştir.

Teyit edilebilirliği sağlamak için veri analizi sırasında MAXQDA 22 programı ile kodlama yapılarak veri analizinin izlenebilir olması sağlanmıştır. Ayrıca, bir başka araştırmacının kodlamaları bağımsız olarak gözden geçirmesi sağlanarak kodlamaların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Güvenilirliği sağlamak için veri toplama süreçlerinde belirli bir standardın korunması amacıyla tüm katılımcılar için aynı prosedürler uygulanarak tutarlılık sağlanmıştır. Farklı zamanlarda ve farklı katılımcılarla benzer türde veriler toplanarak bulguların tutarlılığı test edilmiştir. Kodlama sürecinde elde edilen sonuçlar bir başka araştırmacıyla karşılaştırılarak kodlama güvenilirliği artırılmıştır. Araştırmanın yapıldığı bağlam hakkında detaylı bilgi verilerek okuyucuların bulguların kendi bağamlarına ne ölçüde uygulanabilir olduğunu değerlendirmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ve araştırma bağlamı ayrıntılı olarak tanımlanmış, böylece okuyucuların benzer bağamları daha kolay belirlemeleri hedeflenmiştir. Bulgular ve bağlam detaylı ve zengin betimlemelerle sunularak okuyucuların kendi durumlarıyla karşılaştırma yapabilmeleri sağlanmış ve bu sayede aktarılabirlik güven altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, eğitim müfettişlerinin karşılaştıkları zorlukları derinlemesine anlamak amacıyla kapsamlı bir veri toplama süreci uygulanmıştır. Araştırmacı, katılımcıların doğal ortamlarında, yani gerçek çalışma koşullarında davranışlarını gözlemleyerek başlamış, bu süreç boyunca elde edilen gözlemler, müfettişlerin günlük iş rutinlerinin yanı sıra karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini de kapsamıştır.

Katılımcılarla yapılan bire bir derinlemesine görüşmeler, müfettişlerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını açık ve samimi bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımıştır. Bu görüşmeler, araştırmacının,

katılımcıların deneyimlerini doğrudan onlardan dinlemesine ve bu deneyimlerin nüanslarını yakalamasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, katılımcılardan, belirli bir süre boyunca günlük tutmaları veya kişisel notlar alarak yaşadıkları deneyimleri kaydetmeleri istenmiştir. Bu yöntem, müfettişlerin günlük karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla ilişkili düşüncelerini, duygularını zaman içindeki doğal akışı içinde yakalamıştır.

Veri toplama sürecinde, araştırmacı etik ilkelere sıkı sıkıya bağlı kalmış, katılımcıların gizliliğine ve rızalarına büyük önem vermiştir. Her katılımcının onayı, veri toplama yöntemleri hakkında tam bilgilendirilme ve açık rıza süreçleriyle alınmıştır. Araştırmacı, tüm görüşmeleri önyargısız bir şekilde yürütmüş ve katılımcıların deneyimlerini yansız bir şekilde kaydetmeye özen göstermiştir. Bu, katılımcıların deneyimlerinin doğruluğunu ve araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır. Son olarak, veri toplama sürecinde esnek davranılmış, araştırma sürecinin doğası gereği ortaya çıkabilecek yeni fikirler ve konulara uyum sağlayabilme yeteneği gösterilmiştir. Bu esneklik, araştırmanın katılımcıların deneyimlerini daha kapsamlı ve derinlemesine anlamasını sağlayan önemli bir faktör olmuştur.

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce, MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2023), MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022) incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında, araştırmacı tarafından 12 soru geliştirilmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. İki eğitim müfettişiyle ön uygulama yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Herhangi bir sorun görülmemesi üzerine, soruların bu son şekli asıl katılımcılara sorulmuştur. Aşağıda görüşme sorularında örnekler verilmiştir:

1. Soruşturma görevi aldığınızda nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Soruşturma hazırlık sürecini anlatır mısınız? Hazırlık sürecinde sorunlarla karşılaşıyor musunuz? Bu sorunlardan bahsedebilir misiniz?
3. Soruşturma sürecinde (ifade alma, delillerin toplanması) yaşadığınız sorunları paylaşır mısınız?

Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağını güvencesi verilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak ses kaydedici cihaz kullanılmıştır. Katılımcılardan ses kaydı için onay alınmayan görüşmeler elle yazılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları sorunları inceleyen bu nitel araştırmada, elde edilen verilerin çözümlemesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek sistematik ve anlamlı bir biçimde düzenlenmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu süreç, nitel verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve araştırma sorularına yanıt oluşturabilecek bulguların ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. İçerik analizi, aynı zamanda tümevarımcı analiz olarak da adlandırılmakta olup, bu yöntemle elde edilen verilerin doğal ortamlarında incelenmesi hedeflenir (Akbulut, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından belirtilen dört aşama kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak verilerin sistematik bir şekilde çözümlemesini sağlar:

Verilerin Kodlanması: Bu aşamada, ham veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek anlamlı parçalara bölünür. Kodlama süreci, verilerin küçük parçalar halinde işlenmesi ve her bir parçaya anlamlı etiketlerin atanması ile gerçekleştirilir. Kodlar, araştırmanın amacına ve sorularına yanıt verebilecek temel bileşenleri ortaya koyar.

Temaların Bulunması: Kodlama sürecinin ardından, benzer kodlar bir araya getirilerek daha geniş kavramlar ve temalar oluşturulur. Temalar, verilerin altında yatan temel desenleri ve ortak noktaları belirler. Bu aşamada, araştırmanın temel sorularına yanıt verebilecek ana temalar ortaya çıkarılır.

Kodların ve Temaların Düzenlenmesi: Belirlenen kodlar ve temalar, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenir. Bu aşamada, temalar arasındaki ilişkiler ve hiyerarşik yapılar gözden geçirilir.

Verilerin mantıklı ve anlaşılır bir yapı içinde sunulabilmesi için kodlar ve temalar arasında bağlantılar kurulur.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Son aşamada, düzenlenen temalar ve kodlar üzerinden elde edilen bulgular tanımlanır ve yorumlanır. Bulguların tanımlanması, verilerin açık ve detaylı bir şekilde sunulmasını sağlar. Yorumlama sürecinde ise, elde edilen bulguların araştırma sorularına yanıt oluşturup oluşturmadığı değerlendirilir ve literatürle ilişkisi kurulmaya çalışılır.

Bu aşamalar, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve anlamlı sonuçların ortaya konulmasını sağlar. Eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları sorunları daha iyi anlamak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilmek için içerik analizi yöntemi etkili bir araç olarak kullanılmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırma, eğitim müfettişleriyle yapılan derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır ve elde edilen verilerin analiz edilerek altı ana tema ve bunlarla ilişkili alt başlıklar altında yorumlanmasını içermektedir. İncelenen başlıca temalar “Soruşturma öncesi süreci planlama”, “soruşturma sürecine yönelik stratejik hazırlık” ve “organizasyon faaliyetleri” şeklindedir. Soruşturma hazırlık süreci, soruşturmanın etkin bir şekilde yürütülmesi için gerekli ön hazırlıkların yapılmasını içermektedir. Soruşturma süreci, soruşturmanın fiilen yürütüldüğü aşamada karşılaşılan yöntemsel ve uygulamalı zorlukları analiz etmektedir. Soruşturma raporlama süreci, soruşturma sonuçlarının detaylı ve tutarlı bir şekilde raporlanması sürecini değerlendirmektedir. Disiplin cezası ve idari teklifte bulunma süreci, soruşturma sonucunda ortaya çıkan disiplin cezalarının ve idari tekliflerin oluşturulma ve uygulanma süreçlerini kapsamaktadır. Soruşturmanın psikolojik, sosyal ve idari boyutları, soruşturma sürecinin müfettişler üzerindeki psikolojik etkileri, sosyal dinamikler ve idari yapıdaki etkilerini incelemektedir. Bulgular, görüşmelerden elde edilen verilerin titizlikle kodlanması ve bu kodların temalar ve alt temalar altında sistematik olarak incelenmesiyle ortaya çıkarılmıştır. Bu yapılandırılmış analiz, eğitim müfettişlerinin soruşturma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları kapsamlı bir şekilde anlamamıza olanak tanımaktadır. Bu paragraf, akademik bir makalenin gerektirdiği derinlemesine ve yapılandırılmış analizi yansıtarak, araştırmanın metodolojik yaklaşımını ve bulgularını daha detaylı bir şekilde ifade etmektedir. Aşağıda verilen Tablo 1’de çalışmanın bulgularına ait bir kod haritası verilmiştir.

Tablo 1

Bulgulara Ait Kod Haritası

Tema	Alt tema	Karşılaşılan sorun alanları	Yol açabileceği sonuçlar	Çözüm önerileri
Soruşturmanın Planlama Süreci	• Eylemlerin değerlendirilmesi	• Taciz, istismar, terör, mali suçlar (özel eğitim ve yetkilendirme gereken konular) (M14, M7, M15, M1, M3, M6)	• Yetersiz bilgi ve deneyime sahip olunmaması yanlış kararlara yol açabilir • Masum kişilerin haksız yere suçlanmasına veya suçluların cezasız kalmasına neden olabilir • Mağdurların yeterince korunamamasına yol açabilir	• Eğitim müfettişlerinin bu tür özel uzmanlık gerektiren konularda sürekli eğitim alması • Eğitim müfettişlerinin uzmanlaşması
		• Delillerin hızlı toplanamaması ve korunamaması (M15, M2)	• Delillerin geçerliliğini kaybetmesine yol açabilir • Suçluların cezasız kalmasına veya masum kişilerin suçlanmasına neden olabilir • Disiplin cezalarının uygulanmasını zorlaştırabilir ve hukuki davaların kaybedilmesine yol açabilir • Müfettişin ve eğitim kurumunun itibarı zarar görebilir	• Eğitim müfettişlerinin delil toplama ve koruma konularında sürekli eğitim almaları • Delil toplama ve koruma için standart protokoller oluşturulmalı • Delil toplama ve depolama süreçlerinde kullanılmak üzere dijital araçlar ve yazılımlar geliştirilmelidir • Gerekli durumlarda uzmanlardan destek alınmalıdır
	• Görev emri	• Görev emrinin incelenmemesi ve içindeki suç unsurlarının ayıklanmaması (M1, M7)	• Müfettişin yanlış veya haksız kararlar almasına neden olabilir • Yeterli kanıt toplanmasını zorlaştırabilir • Belirsizliklere ve soruşturmanın gereksiz yere uzamasına neden olabilir • Özne yorumlar ile kötü yargıç algısına sebep olabilir	• Soruşturma görev emrinde suç unsurları net bir şekilde tanımlanmalı ve açıkça belirtilmelidir • Müfettişlere yönelik düzenli hukuki eğitimler verilerek, suç unsurlarının doğru şekilde ayırt edilmesi sağlanmalıdır • Soruşturma süreçleri için standart protokoller ve yönergeler oluşturulmalıdır
• Zaman ve zihin planlaması	• Etkin bir zaman ve zihin planlamasının yapılamaması (M15, M6, M9)	• Zaman aşımı • Suçun cezasız kalması • Detayların atlanması • Yargı hataları • Hukukun üstünlüğü ilkesinin zedelenmesi	• Planlama, görev ve sorumluluk dağılımı konusunda eğitimler verilmeli	

Tablo 1 Devamı

Soruşturmanın hazırlık süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Olur ve şikâyet dilekçelerinin değerlendirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzun şikâyet dilekçeleri, dilekçelerdeki belirsiz iddialar (M5, M2) • Soyut konuların şikâyet edilmesi (M6, M5) • Görev birleştirme şeklinde yeni iddialar, yeni şikâyetler (M10) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verimsizlik ve zaman Kaybı • Adaletsiz kararlar • İtibar ve güven kaybı • Psikolojik ve iş yükü stresi 	<ul style="list-style-type: none"> • Şikâyet dilekçelerinin açıklayıcı talimatlar ile standartlaştırılması • Şikâyet dilekçelerinin ilk değerlendirmesini yapacak bir ön inceleme ekibi oluşturulabilir
	<ul style="list-style-type: none"> • Mevzuatın incelenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Sürecin hukuki dayanağının sağlanamaması (M8, M2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaletsiz Kararlar • İtibar ve Güven kaybı 	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim müfettişlerinin hukuk alanında ve özellikle eğitim hukuku alanında eğitim alması
	<ul style="list-style-type: none"> • Müşteki, şüpheli ve tanıklara ulaşılabilmesi/ulaşma çabaları 	<ul style="list-style-type: none"> • Müfettişlerin şahıslara ulaşmada resmi iletişim kanalları sağlanmaması ve görüşme için güvenli mekanların olmaması (M11, M2, M5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Müfettişlerin kendi cep telefonları ile ulaşma durumunda tehdit ve tacize hedef olabilir 	<ul style="list-style-type: none"> • Özel iletişim hattı sağlanması • Güvenli görüşme mekanlarının oluşturulması
Soruşturma süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Delillerin toplanması 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurum dışı bilgi ve belgelere ulaşma zorluğu (örn. Hastane ve adli kayıtlar) (M3, M8) • Kurum yetkilisinin delil saklaması (M8, M2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Soruşturmanın eksik delillerle yürütülmesine neden olabilir • Eksik veya saklanan deliller, yanlış kararlara yol açabilir • Delil saklama ve dış kurumlarla iş birliği yapamama, müfettişin iş yükünü artırır ve verimliliğini düşürür 	<ul style="list-style-type: none"> • Delil saklama gibi yasal ihlallere karşı caydırıcı yasal yaptırımlar uygulanmalıdır
	<ul style="list-style-type: none"> • İfade alma 	<ul style="list-style-type: none"> • Muhataplara ulaşamama ve muhatapların ifade vermekten kaçınması (M11, M15) 	<ul style="list-style-type: none"> • İfade vermeme yasal bir hak olmasına rağmen önemli delilleri örten ve suçunun ortaya çıkmasına engel olan bir durumdur 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanık koruma programları
Raporlama süreci	<ul style="list-style-type: none"> • Çok sayıda alınan ifadeler • Raporlama sürecinde iki müfettiş arasındaki görüş ayrılıkları, • Raporlama sürecinde müfettişlerin dil becerisindeki yetersizlikler 	<ul style="list-style-type: none"> • Çok sayıda alınan ifadeler ve iki müfettişle soruşturmalarda raporlama sürecinde karmaşıklık (M5, M1, M12, M7, M2, M8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Soruşturmanın etkinliğinin yok olması, adil ve tarafsız soruşturmaya yol açmak • Üst düzey analitik düşünme ve değerlendirme becerisiyle karşılıklı ifadelerin analiz edilip, detaylar üzerinden karar vermek • Raporun güvenilirliğinin azalması 	<ul style="list-style-type: none"> • Üst düzey zihinsel çaba ile analitik değerlendirme becerisi • Arabuluculuk ve karar mekanizmalarının oluşturulması • Türkçeyi doğru kullanma becerisinin artırılması

Tablo 1 Devamı

Disiplin cezası ve idari teklif Süreci	<ul style="list-style-type: none">Görev kaynaklı eylemlerMüfettişin öngördüğü disiplin ve idari teklifler	<ul style="list-style-type: none">Görev kaynaklı eylemler için yeterli ve açık hükümlerin olmayışı (M3, M2, M5)Soruşturma sonucunda müfettişin öngördüğü disiplin ve idari tekliflerin idare tarafından uygulanmaması (M9, M1)	<ul style="list-style-type: none">Öğretmenlik meslek kanununda hizmet ve cezaya yönelik yasal altyapının bulunmayışıMeslek hakkındaki idari ve disiplin işlemlerinde belirsizliklerMüfettişlerin mesleki doyumsuzunun azalması, motivasyon düşüklüğü ve soruşturma süreçlerine olan inançları azalması	<ul style="list-style-type: none">Hizmete ve disipline yönelik kapsamlı bir Öğretmenlik meslek kanunuMüfettişlerin idari ve disiplin tekliflerinin daha etkin uygulanması
Psikolojik, Sosyal ve İdari Boyutu	<ul style="list-style-type: none">Psikolojik boyut	<ul style="list-style-type: none">İntihar, istismar gibi soruşturmalar (M2, M14, M15, M3)Müfettişlerin yakın arkadaşlarına yönelik soruşturma yapması (M7, M2)	<ul style="list-style-type: none">Psikolojik yıpranma, vicdani stres, sekonder stresEndişe ve sempati çatışması, sosyal ilişkilerde bozulma	<ul style="list-style-type: none">Psikolojik sağlamlıklarının artırılması
	<ul style="list-style-type: none">Sosyal ve idari boyut	<ul style="list-style-type: none">İdari tekliflere müdahale ve sendikaların baskısıSoruşturmaların sosyal etkisi (M3, M10, M11, M5, M7, M14)	<ul style="list-style-type: none">Hukukun üstünlüğü ilkesinin zarar görmesiSosyal yaşamda soruşturmadan dolayı tehdit alma	<ul style="list-style-type: none">Devlet yetkililerinin ve sendikaların hukuka uyması
	<ul style="list-style-type: none">Mevzuat boşlukları	<ul style="list-style-type: none">657 meslek kanunu olmadığı için göreve yönelik idari ve disiplin yaptırımında hukuki yetersizlik (M2, M5)	<ul style="list-style-type: none">Kanundaki eksikliklerin yasal boşlukların belirsizliğe yol açması	<ul style="list-style-type: none">Hizmete ve disipline yönelik kapsamlı bir Öğretmenlik meslek kanunu

Soruşturmayı Planlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Bu alt boyutta elde edilen bulgular, soruşturmaya konu olan fiil ya da eylemlerin değerlendirilmesi, görev emrinin incelenmesi, zaman ve zihin planlaması alt-alt boyutlarına göre incelenmiştir.

Soruşturmaya konu olan fiil ya da eylemlerin değerlendirilmesi: Soruşturmaya konu olan fiil ya da eylemlerin değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar alt teması altında karşımıza çıkan ilk sorun soruşturma emirlerinde müfettişin uzmanlık alanı dışında kalan konuların yer aldığıdır. Uzmanlık alanı dışındaki konulara atanan müfettişler, yanlış veya eksik bilgilendirme riskiyle karşı karşıya kalırken, bu durum soruşturmanın doğruluğunu ve objektifliğini tehlikeye atabilir. M14 kodlu katılımcı, "Verilen soruşturma içinde müfettişi aşan ya da ilgilendirmeyen konular oluyor. Bu durum bizi zorluyor" şeklindeki ifadeleriyle sorun dile getirilmektedir. M7 kodlu katılımcı taciz, istismar ve terör gibi hassas konularla ilgili müfettişlerin yeterliklerini aşan soruşturmalar, müfettişler arasında tedirginlik ve isteksizlik yaratmakta olduğunu şöyle anlatmaktadır: "cinsellikle ilgili taciz, tecavüz, istismar gibi konular ya da terör suçları ile ilgili yeterliklerimizi aşan konular bizi tedirgin edebiliyor". Müfettişlerin bu durum karşısında, özel eğitim ve yetkilendirme gerektiren bu tür vakalarda, mesleki tükenmişlik yaşamaları ve kişisel olarak zorlanmaları muhtemeldir. Bu nedenle, müfettişlerin duygusal desteklenmesi ve özel eğitim alması önem taşımaktadır. Soruşturma sürecinde delillerin hızlı bir şekilde elde edilip korunması gerekliliği bir sorun olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda M15 kodlu katılımcı "Taciz, tecavüz veya istismar gibi ciddi suçlarla ilgili olarak, öncelikle acilen el konulması gereken, yok olma tehlikesi olan kamera kaydı, evrak, belge var mı yok mu? Bunlara bazen el koymakta sıkıntı yaşıyabiliyoruz" sözleriyle konuya dikkat çekmektedir. Böyle bir sorun başta delillerin bozulması ve yok olmasına, mağdurların mağduriyetlerinin derinleşmesine, adil yargılanma hakkının ihlaline bir tehdit olabileceği gibi genel anlamda kamu güvenliğini tehlikeye atacak bir süreç de sebep olabilir.

Görev emrinin incelenmesi: Soruşturmanın süreci karmaşıklaştıran bir unsur ise görev emrine yönelik yaşanan sorunlardır. Bu konuda görev emrindeki suç unsurlarının idare tarafından ayıklanmadan müfettişlere tevdi edilmesi M1 kodlu katılımcı tarafından "Görev emri ekindeki şikâyet dilekçeleri içindeki unsurlar idare tarafından ayıklanmıyor" sözleriyle ortaya konmuştur. Bu durum suç unsurlarını belirleme aşamasında öznel yorumlara sebep olabileceğinden sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine engel olabilir. Ayrıca adalet sisteminin işleyişinin bozan ve hukukta kamu güveninin zedeleyen "kötü yargıç" olgusunun ortaya çıkacak ve hukukun bütünlüğüne zarar vererek, adil yargılanma hakkını, hukukun hızlı ve etkin uygulanmasını, hukukun üstünlüğünü, tarafsızlık ve bağımsızlığı, ile eşitlik ve adalete erişim ilkelerini olumsuz etkileyebilir.

Zaman planlaması: Soruşturmaların planlamasına yönelik yaşanan sıkıntıların biri de zaman planlaması alt temasında karşımıza çıkan sorunlardan biri ceza vermede zaman aşımı riskidir. Bu sorun M6 kodlu katılımcı tarafından "Soruşturma öncesi zaman planlaması yapılmadığında yasal olarak belirlenen zamanaşımı süreleri aşılarak suçun yargılanması veya ceza verilmesi mümkün olmayabiliyor" sözleriyle ifade edilmiştir. Bu nedenle yasalara uygun olarak zaman aşımı sürelerini dikkate almak ve süreçleri bu çerçevede yürütmek de önemlidir. Hukuk sisteminde zaman aşımının birçok önemli işlevi olmasına rağmen, bazı durumlarda olumsuz yönleri de bulunabilir. Bu olumsuz yönler, özellikle adaletin erişilebilirliği ve mağdurların hak arayışı kapsamında suçun cezasız kalması, mağdurla için adaletsizliğe yol açmasıdır. Ayrıca ağır suçlar söz konusu olduğunda, zaman aşımının varlığı, suçun ciddiyeti ve mağdurun yaşadığı travma göz önünde bulundurulduğunda adaletsiz olarak algılanabilir. Bu durum, özellikle cinsel suistimal ve insanlığa karşı işlenen suçlar gibi vakalar için geçerlidir.

Zihin planlaması: M15 kodlu katılımcı, soruşturma öncesi zihinsel planlama yapılmadığında sürecin karmaşıklaştığını ve önemli detayların atlandığını ifade etmiştir: "Soruşturma öncesi kafamızda bir plan çiziyoruz. Olayda nelerden yararlanabiliriz, hangi delilleri bulabiliriz ya da kimlerin ifadesini alacağız? İfadesini alacağımız kişilere hangi soruları sorabiliriz? Plansız hareket ettiğimiz zaman bazı aksaklıklar yaşıyabiliyoruz. Önemli detaylar atlanabiliyor." Soruşturma sürecinde etkin planlama eksikliği, yargı

hatalarının artmasına ve hukukun üstünlüğü ilkesinin zedelenmesine yol açabilir. Etkin planlama, soruşturmanın her aşamasının belirlenen hedeflere ve hukuki standartlara uygun olarak yönetilmesini sağlar. Planlama eksiklikleri, delillerin toplanması, değerlendirilmesi ve korunmasında hatalara, yanlış veya eksik kanıtlara dayalı kararların alınmasına sebep olabilir, bu da suçsuz kişilerin haksız yere suçlanmasına veya suçlu kişilerin cezасız kalmasına neden olabilir. Yargı hataları, adaletin sağlanmasında ciddi aksamalara ve bireylerin haklarının ihlaline yol açar. Ayrıca, etkin planlama yapılmaması hukukun üstünlüğü ilkesine zarar verir ve hukuki süreçlere olan güvenin azalmasına neden olur.

Soruşturma Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Bu temada eğitim müfettişlerinin soruşturma hazırlık sürecinde yaşadıkları sorunlara ait bulgular ve yorumlar ele alınmıştır. Tema altında soruşturma oluru, şikâyet dilekçelerinin değerlendirilmesi, mevzuatın incelenmesi, şikâyetçi, şikâyet edilen veya tanıklara ulaşılamama şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır.

Soruşturma oluru ve şikâyet dilekçelerinin değerlendirilmesi: Soruşturma oluru ve şikâyet dilekçelerinin değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan ilk sorun, bazı şikâyet dilekçelerinin çok uzun olmasıdır. M5 kodlu katılımcı, "*Şikâyet dilekçelerinin çok ayrıntılı ve çok uzun olması bizim için sorun oluyor... müfettişi ana konuyu yakalamaktan uzaklaştırıyor, müfettişi de yoruyor*" şeklinde ifade etmiştir. Uzun dilekçeler, duygusal ifadeler ve gereksiz bilgiler nedeniyle ana konuyu net ortaya koymakta zorlanabilir ve müfettişleri yorabilir. Ayrıca, dilekçedeki iddiaların ayıklanması işi müfettişler arasında farklılık gösterebilir. M2 kodlu katılımcı, "*İddiaları biz içerisinden kendimiz çıkarıyoruz, ayıkliyoruz... bu kişiden kişiye değişebiliyor*" diyerek bu durumu açıklamıştır.

Uzun ve detaylı dilekçeler, soruşturmanın verimliliğini düşürebilir ve sonuçların alınmasını geciktirebilir. Müfettişler arasında farklı değerlendirmeler yapılması, soruşturmanın adil ve tutarlı yürütülmesini zorlaştırabilir. Standart prosedürlerin kullanılması, sürecin adil, tutarlı ve etkili yürütülmesini sağlar. M6 kodlu katılımcı, "*Şikâyetçi genelde soyut konulardan ya da birilerinden duyduğu olaylar üzerinden şikâyet ediyor... somut veriler koyamıyor*" diyerek, bazı şikâyet dilekçelerinin soyut olayları içermesinin sorun olduğunu belirtmiştir. Hukuk, somut kanıtlar gerektirir, ancak bazı durumlarda soyut iddialar da ciddiye alınır ve değerlendirilir.

Sonradan gelen görev birleştirme yazıları, soruşturma hazırlık sürecini olumsuz etkileyebilir. M10 kodlu katılımcı, "*Zaman zaman görev birleştirme şeklinde yeni iddialar, şikâyetçiler ve tanık/belgeler gelince başta yapılan iş planı sekteye uğrayabiliyor*" diyerek bu durumu dile getirmiştir. Yeni iddiaların ve belgelerin ortaya çıkması, soruşturmanın süresini uzatabilir ve stratejinin değiştirilmesini gerektirebilir. Müfettişlerin iş planlarını esnek yapmaları, değişen koşullara uyum sağlamalarını ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlar.

Mevzuatın incelenmesi: Soruşturma hazırlık sürecinde mevzuatın incelenmesi önemli bir alt temadır ve yasal boşluklar bu süreçte sorun teşkil etmektedir. M8 kodlu katılımcı, "*Soruşturma öncesi planlama yaparken kesinlikle mevzuat incelenmelidir... Konuyla ilgili hukuksal düzenlemeler nelerdir? Başta anayasamız olmak üzere milli eğitimle ilgili kanunlar ve ona bağlı olarak çıkarılmış yönetmelikleri gözden geçirmek gerekiyor*" şeklinde ifade etmiştir. M2 kodlu katılımcı da "*Şikâyet konusuyla ilgili mutlaka mevzuatımıza önceden bakıyoruz... soruşturma hazırlık aşamasında mutlaka mevzuat incelemesi yapılmalıdır*" diyerek konunun önemine dikkat çekmiştir. Mevzuat, sürecin hukuki dayanağını oluşturur ve milli eğitimle ilgili konularda ilgili mevzuatın dikkatlice incelenmesi, soruşturmanın adil ve yasalara uygun yürütülmesini sağlar. Yasal boşluklar veya belirsizlikler tespit edilerek gerekli önlemler alınabilir. Mevzuatın yetersiz incelenmesi, adil soruşturma sürecini engelleyebilir, tarafların haklarının korunmasını zorlaştırabilir ve hukuka uygun olmayan kararların alınmasına neden olabilir. Yasal dayanaktan yoksun kararlar, hukuki sorunlara ve itirazlara yol açabilir, bu da disiplin kararlarının mahkeme tarafından iptal edilme riskini artırabilir.

Şikayetçi, şikâyet edilen veya tanıklara ulaşamaması: Bu alt boyutta karşılaşılan sorunlardan biri ifadesine başvurulacak kişilere ulaşamadığıdır. M11 kodlu katılımcı yaşadığı sorunları “*Kişilere ulaşamıyoruz. Ayrıca kişilere ulaşma aşamasında kendi cep telefonumuzu mu kullansak ya da sabit telefondan mı arasak, kişileri nereye davet etsek veya nereye gitsek? Bu da yaşadığımız sorunlardan bazıları*” sözleriyle aktarmıştır. Müfettişlerin kişisel telefon numaralarının soruşturmaya dahil olan kişilerce bilinmesi, soruşturulan kişilerin potansiyel olarak müfettişleri taciz etme veya baskı yapma riskini artırabilir. Bu durum, soruşturmanın adil bir şekilde yürütülmesini engelleyebilir ve müfettişlerin güvenliğini tehlikeye atabilir. Müfettişlerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, soruşturma sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için önemlidir. Müfettişlere, mesleki iletişim için özel hatlar veya numaralar sağlanabilir. Bu hatlar, kişisel iletişimlerden ayrı tutularak müfettişlerin güvenliğini ve gizliliğini korur. Ayrılmış mesleki iletişim hatları veya numaraları kullanmak, soruşturma sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunabilir. Müfettişler, soruşturma ile ilgili iletişimlerini daha düzenli ve verimli bir şekilde yönetebilir. Ayrıca özel mesleki iletişim hatları veya numaraları kullanmak, müfettişlerin profesyonel bir imaj sergilemelerine, kamuoyunda güvenilirlik ve saygınlık kazanmalarına yardımcı olabilir.

Soruşturma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Bu temada eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde yaşadıkları sorunlara ait bulgular ve yorumlar ele alınmıştır. Tema altında delillerin toplanması, ifade alma süreci ve eğitim dışı farklı uzmanlık gerektiren konular olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden soruşturma sürecinde karşılaşılan sorunlar temasına ulaşılmıştır.

Delillerin toplanması: Soruşturma sürecinde yaşanan sorunlar teması altında oluşan alt temalardan ilki delillerin toplanması aşaması alt boyuttur. Bu boyutta karşımıza çıkan sorunlardan biri kurum dışından toplanan bilgi ve belgelere erişimin zahmetli ve zaman alıcı olmasıdır. Bu sorun M3 kodlu katılımcı tarafından “*Bazı deliller var ki mesela hastaneyle ilgili olabiliyor veya adli makamlarla ilgili olabiliyor. O delili elde etmek çok zaman alıyor*” sözleriyle ifade edilmiştir. Ayrıca M8 kodlu katılımcı sorunu “*Bazen kurumlarda olan belgeleri, kurum müdürü vermek istemeyebiliyor, saklayabiliyor*” sözleriyle ifade etmiştir. Müfettişler, resmi görevleri çerçevesinde yürütülen soruşturmalarda belirli yetkilere sahip olan kişilerdir. Görevlerinin bir parçası olarak, belirli bilgi ve belgelere erişim hakları olmasına rağmen kurumlar ya da kişiler tarafından delillerin bilerek paylaşılmaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişi veya kurumların, müfettişlerin taleplerine iş birliği yapma ve gerekli bilgi ve belgeleri sağlama yükümlülüğü bulunmaktadır. Hukuki ve etik açıdan doğru hareket etmek, soruşturmanın adil ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar. Dolayısıyla, müfettişten belge saklamak, yasal olarak kabul edilemez bir davranıştır ve ciddi sonuçları olabilir.

İfade alma süreci: Soruşturma sürecinde yaşanan sorunlar teması altında oluşan alt temalardan biri ifade alma alt temasıdır. Bu temada karşımıza çıkan sorunlardan biri ifadesi alınacak kişilere ulaşamama sorunudur. M11 “*Soruşturma sürecinde müfettişi yoran en önemli unsurların başında muhataplara ulaşamama sorunudur.*” sözleriyle sorunu gözler önüne sermiştir. Bir diğer konu özellikle tanıkların ifade vermektan çekinmeleridir. Bu sorun M15 kodlu katılımcı tarafından şöyle dillendirilmiştir: “*Resmi tebligata rağmen ifade vermeye gelmeyenler oluyor. Tanıklık etmekten imtina edenler oluyor.*” Soruşturmalarda, tanıkların ifade vermeme hakkı genellikle yasal bir hak olarak kabul edilir. Bu hak, tanıkların kendilerini incitme veya suçlamadan korunma hakkını içerir. Ancak, bu hak bazı durumlarda sınırlı olabilir ve çeşitli yasal düzenlemelere tabidir. İfade vermeme hakkı, çoğu ülkede anayasal veya yasal koruma altındadır ve temel insan haklarından biri olarak kabul edilir. Tanıkların ifade vermekte çekinmesi, olayla ilgili önemli delillerin ortaya çıkarılmasını engelleyebilir. Tanıkların bilgi ve görgüleri, soruşturmanın gidişatını şekillendirebilir ve eksik kalan bilgiler, gerçeğin tam olarak ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Eğitim dışı farklı alanda uzmanlık gerektiren konular: Soruşturma sürecinde eğitim müfettişlerinin eğitim dışı uzmanlık gerektiren konularla ilgili soruşturmaları yürütmek zorunda kalmaları bir sorundur. M1 kodlu katılımcı, “*Milli eğitimde o kadar çok mevzuat var ki, milli eğitimin dışında da mevzuat var... Eğitimle ilgisi olmayan uzmanlık alanımız dışında konular da geliyor*” sözleriyle bu durumu vurgulamıştır. M8 kodlu katılımcı ise, “*Bizim uzmanlık alanımızın dışındaki birçok soruşturma*

yapıyoruz... *Uzmanlık alanımız dışındaki konular bizi zorluyor*" diyerek bu sorunu belirtmiştir. Müfettişler, uzmanlık alanları dışındaki konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından soruşturmanın verimliliği ve doğruluğu olumsuz etkilenebilir. Konuyu anlamak için ek kaynaklara ihtiyaç duyabilirler, bu da soruşturmanın süresini uzatabilir. Uzmanlık dışı konularla ilgili bilgi eksikliği, müfettişleri psikolojik olarak olumsuz etkileyebilir ve iş tatminsizliği ile motivasyon düşüklüğüne yol açabilir. Ancak, müfettişlerin uzmanlık alanları dışında soruşturma yapmaları hukuki açıdan bir sorun teşkil etmez. Adil ve tarafsız olmak, danışmanlık almak ve doğru bilgilere dayanmak, bu tür soruşturmaların başarılı olmasını sağlayabilir.

Soruşturma Raporlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Soruşturma raporlama süreci, özellikle eğitim denetimi gibi karmaşık ve hassas konularda, katılımcılar için oldukça zorlayıcı bir süreç olabilir. M1 kodlu katılımcının ifadesi, bu sürecin sadece zaman alıcı ve yoğun bir çalışma olmadığını, aynı zamanda yüksek düzeyde zihinsel çaba ve dikkat gerektirdiğini vurgulamaktadır. Katılımcının "*Hacivat Karagöz oynatır gibi ifadeleri bir yönde çarpıştırmak*" ifadesi, raporlamada karşılaşılan bilgi ve ifadelerin birbiriyle karşılaştırılması, çatışan bilgilerin analiz edilmesi ve her bir detayın titizlikle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu benzetme, aynı zamanda sürecin bir nevi sanatsal bir beceri ve hassasiyet gerektirdiğinin de altını çizer.

Eğitim denetiminde soruşturma raporlarının hazırlanması süreci, katılımcılar için çeşitli zorluklar barındırabilir. M5 ve M2 kodlu katılımcıların ifadeleri, bu sürecin iki önemli sorununu öne çıkarıyor: çok sayıda ifadenin raporda işlenmesi ve eksik alınan ifade veya belgelerin rapor yazımını zorlaştırması. M5 kodlu katılımcının dile getirdiği gibi, "*çok sayıda ifade alındığında*" bu ifadelerin raporlarda değerlendirilmesi önemli bir zorluk teşkil eder. Bu durum, raporlama sürecinin karmaşıklığını artırır ve denetçilere önemli bir zihinsel yük yükler. Çok sayıda ifadenin analizi, raporun bütünlüğünü korurken her bir ifadeyi adil ve dengeli bir şekilde değerlendirme ihtiyacını beraberinde getirir. Bu, denetçilerin analitik becerilerini, dikkatlerini ve zaman yönetimini maksimize etmelerini gerektirir. M2 kodlu katılımcının vurguladığı üzere, "*ifade, bilgi ve belgelerin eksikliği*", iddiaların işlenmesinde ve karara bağlanmasında zorluklara yol açar. Bu durum, denetçilerin karar verme sürecini olumsuz etkileyebilir, çünkü eksik bilgiler, yanıltıcı sonuçlara veya adil olmayan değerlendirmelere neden olabilir. Dolayısıyla, eksik bilgilerle çalışmanın zorluğu, denetim sürecinin doğruluğu ve güvenilirliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Denetçiler, eksik bilgilerin giderilmesi ve tam bir resim elde edebilmek için ek araştırmalar yapma ve gerekli bilgileri tamamlama çabası içerisinde olmalıdır.

Eğitim denetiminde soruşturma raporlama sürecinde yaşanan müfettişler arası görüş ayrılıkları, raporlama sürecinin kalitesi ve objektifliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. M12 kodlu katılımcının "*görüş ayrılıkları*" konusundaki ifadesi, bu sorunun, özellikle birden fazla kişi tarafından yürütülen bir soruşturmada, raporlama aşamasında karşılaşılan zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Görüş ayrılıkları, çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir; bunlar arasında kişisel deneyimler, profesyonel yargılar ve olayları değerlendirme biçimlerindeki farklılıklar yer alabilir.

Eğitim denetiminde soruşturmanın raporlaştırılması, soruşturulan olayın doğası ve karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda, müfettişlerin birbirleriyle tutarlı ve objektif bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini vurgular. Bu, eğitim kurumlarında meydana gelen olayların adil ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi için hayati öneme sahiptir. Müfettişler arasındaki görüş ayrılıkları, raporun sonuçlarını ve önerilerini etkileyebilir, hatta raporun güvenilirliğini ve kabul edilebilirliğini azaltabilir. Görüş ayrılıklarının çözülmesi için arabuluculuk ve karar mekanizmalarının oluşturulması, anlaşmazlıkların adil ve hızlı bir şekilde çözülmesine yardımcı olabilir.

M7 kodlu katılımcı, müfettişin dile yeterince hâkim olmayışı ya da edebi yönünün zayıf olmasının raporlama sürecinde sorun yarattığını "*Biraz da Edebiyatınızın güçlü olması gerekiyor...Başka anlamlara gelebilecek kavramları kullanmamak gerekiyor...Bazı sözcükler yasaklı sözcüklerdir. Bazı sözcükler başka yönlere çekilebilir*" sözleriyle ifade etmiştir. Raporlama bir uzmanlaşma sürecidir ve bu süreçte edebiyatın gücü büyük bir öneme sahiptir. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmak, raporun netliği ve anlaşılabilirliği için kritik öneme sahiptir.

Disiplin Cezası ve İdari Teklif Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Eğitim denetiminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak öne çıkan "*öğretmenlik meslek kanununun bulunmayışı*", M3 kodlu katılımcının ifadeleriyle özellikle disiplin cezası ve idari teklif sürecinde önemli bir eksiklik olarak vurgulanmaktadır. 657 sayılı DMK (1965)'nin genel bir kanun olması ve özel bir meslek kanununun olmayışı, öğretmen ve okul idarecilerinin görevlerinden kaynaklanan eylemler için yeterli ve açık hükümler içermemesi sonucunu doğuruyor. Bu durum, öğretmenlerin ve idarecilerin mesleki sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları spesifik durumlarla ilgili net yargısal ve idari kararlar alınmasını zorlaştırabilir. Öğretmenlik, karmaşık ve dinamik bir meslek grubunu temsil eder. Öğretmenlerin günlük mesleki pratikleri, sadece akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda etik, sosyal ve davranışsal boyutları da kapsar. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı özel durumlar ve uygulamalar için özel bir yasal çerçevenin olmaması, disiplin ve idari işlemlerde belirsizliklere yol açabileceği gibi öğretmenlerin ve idarecilerin mesleki haklarının korunmasında yetersizlikler meydana gelebilir. Bu, onların hukuki ve idari anlamda savunmasız kalmasına sebebiyet verebilir.

M9 kodlu katılımcının ifadesi, eğitim denetimi sürecinde karşılaşılan önemli bir sorunu ve bu sorunun müfettişler üzerindeki etkisini vurguluyor. Katılımcının: "*Soruşturma sonrası yapılan disiplin cezası ve idari tekliflerin idare tarafından bazen baskılar dolayısıyla uygulanmaması*" sözleri, müfettişlerin emeklerinin boşa gitmesi ve profesyonel çabalarının görmezden gelinmesi anlamına gelebilir. Bu durum, müfettişler arasında mesleki doyumsuzluk ve tükenmişliğe yol açarak, onların motivasyonunu ve soruşturma süreçlerine olan bağlılıklarını olumsuz etkileyebilir. Eğitim denetiminin sağlıklı sonuçlanması, sadece soruşturmanın titizlikle yürütülmesiyle değil, aynı zamanda soruşturma sonuçlarına dayalı olarak yapılan öneri ve tekliflerin etkin bir şekilde uygulanmasıyla da doğrudan ilişkilidir.

Soruşturmanın Psikolojik, Sosyal ve İdari Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar

Tema altında soruşturmanın psikolojik boyutu, soruşturmacıyı en çok yoran konular, Soruşturulan kişilerle günlük hayatta iletişim, soruşturmacıya müdahale (manipülasyon), soruşturmaya birden fazla soruşturmacı atanması, mevzuattaki yasal boşluklar üzere altı alt tema ortaya çıkmıştır.

Soruşturmanın psikolojik boyutu: M2 kodlu katılımcının "*Çok ağır konular gelebiliyor. Örneğin bir öğrenci intihar etmişti. Olay yerinden eve gelene kadar dudağımda uçuk çıkmıştı.*" ifadesi, soruşturma süreçlerinin ve konularının müfettişler üzerindeki derin psikolojik ve biyolojik etkilerini gözler önüne sermektedir. M14 ise "*Özellikle istismar konularında duygusal olarak çok etkileniyorum. Çocuklarımı düşünerek empati yapıyorum. Duygularım kararımı etkilemese de psikolojik olarak süreçte çok yıpranıyorum*" ifadelerini kullanmıştır. Bu tür zorlu soruşturmalar, sadece profesyonel bir zorluk teşkil etmekle kalmaz, aynı zamanda müfettişlerin duygusal ve fiziksel sağlığını da önemli ölçüde etkileyebilir. Soruşturmanın içeriği, özellikle de insan hayatıyla ilgili ağır konular barındırdığında, bu durum daha da belirginleşir. Müfettişlerin karşılaştığı bu psikolojik yıpranma, vicdani stres, sekonder travmatik stres (STS) ve tükenmişlik gibi kavramlarla açıklanabilir. Vicdani stres, bireylerin etik değerlerini ve profesyonel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları iç çatışmayı ifade eder. Sekonder travmatik stres ise, başkalarının travmatik deneyimlerini dinlemenin veya bu deneyimlerle ilgili ayrıntılara maruz kalmanın neden olduğu stres tepkisidir. Tükenmişlik ise, uzun süreli stres ve duygusal yükün sonucunda ortaya çıkar ve işe olan ilgi ve motivasyonda azalmayla karakterizedir. M7 "*Ülkemiz malum süreçlerden geçti. Bu durumdan etkilenen arkadaşlarımız, meslektaşlarımız oldu. Terör suçlarıyla karşılaştırma durumları oldu, öğretmen arkadaşına soru soruyor, karşımızdaki insan ağlıyor. Etkilenmemek mümkün değil*" demiştir.

Müfettişler, arkadaşlarına yönelik soruşturmayı yürütürken, arkadaşlarına karşı duydukları endişe ve sempati ile soruşturmayı tarafsız bir şekilde yürütme gerekliliği arasında çatışma yaşayabilirler. Meslek etiği ve profesyonel sorumluluklar ile kişisel bağlar ve arkadaşlık ilişkileri arasında bir denge kurma çabası içinde olabilirler.

Soruşturmacıya sosyal ve idari boyutta müdahale: Bu alt temada ifade edilen sorunlardan biri buldukları idari tekliflerle ilgili olarak müfettişlerin birtakım psikolojik müdahaleye maruz bırakıldığıdır. Bu sorun M5 kodlu katılımcı tarafından "*özellikle bazı okulların müdürlerine yaptığımız*

idari tekliflerle ilgili olarak aba altından sopa gösterme şeklinde bir müdahale oluyor maalesef.” sözleriyle ifade edilmiştir.

M7 ise müfettişlerin zaman zaman siyasi ya da sendikal baskılara maruz kaldığını “İster istemez siyasilerin, sendikaların gücünü hissediyoruz ama çok da dikkate almıyoruz” sözleriyle açıklamıştır. Basına yansıyan olaylarla ilgili olarak kamuoyundan gelen tepkilerin müfettişler üzerinde baskı yarattığı sorunu M14 kodlu katılımcı tarafından “Bazen öyle kişiler ve olaylar oluyor ki hemen basına yansıyor. Müfettiş şöyle yapmıyor, böyle yapmıyor gibi yalan yanlış haberlerle insanların olayı o şekilde algılamaları müfettiş üstünde baskı oluşturuyor” sözleriyle ifade edilmiştir. Müfettişin bağımsızlığı ve tarafsızlığı, adil bir soruşturmanın temelidir. İdari, sendikal veya siyasi baskılar, müfettişin tarafsızlığını etkileyebilir ve soruşturmanın sonuçlarını değiştirebilir. Hukukun üstünlüğü ilkesi, devlet yetkililerinin yasalara ve hukuki süreçlere uyması gerektiğini vurgular. Müfettişlere yapılan baskılar, bu ilkeyi ihlal edebilir ve yasalara uygun olmayan davranışları teşvik edebilir.

Mevzuattaki yasal boşluklar: 657 sayılı DMK’nın meslek kanunu olmadığından, ceza tekliflerinde yetersiz kaldığı belirtilmektedir. M2 kodlu katılımcı, “657 sayılı devlet memurları kanununun 125. Maddesine ilişkilendirerek tekliflerde bulunuyoruz... öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler, okul müdürleri, müdür yardımcılarının görevlerinden dolayı işleyebildikleri suçlara tam olarak karşılık bulmakta sıkıntı yaşıyoruz” demiştir. M5 kodlu katılımcı ise, “Öğretmenlerin işlediği veya müdürlerin ya da milli eğitimdeki diğer personelin işlediği disiplin suçlarıyla ilgili 657 sayılı kanununun 125. maddesi örtüşmüyor... 657’nin 125. maddesine uydurmaya çalışıyoruz” şeklinde ifade etmiştir. M7 kodlu katılımcı da “Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili kanunlarımız vardı... sadece elimizde devlet memurları kanunu var... Birçok suça karşılık bulmakta zorluk yaşıyoruz” diyerek benzer sorunlara dikkat çekmiştir. 657 sayılı Kanun’un 125. maddesi, kamu görevlileri hakkındaki soruşturmaların nasıl yürütüleceğini düzenler, ancak eğitimle ilgili özel düzenlemeler içermez. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğiyle ilgili daha spesifik hükümler içeren ek düzenlemeler gereklidir. Güçlü ve kapsamlı kanunlar, disiplin soruşturmalarında etkili ve adil sonuçlar elde edilmesini sağlar. Kanundaki yasal boşluklar, belirli durumların nasıl ele alınacağı konusunda belirsizlik yaratır ve hukuki anlaşmazlıklara neden olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim müfettişlerinin soruşturma yaparken karşılaştıkları sorunlara ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Eğitim müfettişlerinin soruşturma öncesi planlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar genel olarak; görev emrindeki suç unsurlarının idare tarafından ayıklanmaması, görev emirlerinde farklı alanlarda uzmanlık gerektiren konuların yer alması, şikâyet dilekçelerine ispatlanması mümkün olmayan, soyut olayların konu edilmesi, görev emirlerindeki anlatım bozukluklarının eksik ya da yanlış anlaşılmaya sebep olduğu, müfettişlere uygun zaman planlaması yapmanın zorluğu, taciz, istismar, terör gibi hassas konuların daha soruşturma öncesinde müfettişlerde isteksizlik yaratması sorun olarak tespit edilmiştir. Bu sorunlardan görev emrindeki suç unsurlarının idare tarafından ayıklanmadığı bulgusu Özmen ve Şahin’in (2010) “ihbar ve şikâyet dilekçelerindeki içeriğin ayrıştırılmadan ve maddeleştirilmeden olduğu gibi olura yazılması” ve Beyhan’ın (2008) araştırmasında ulaştığı, iddiaların “olur” da net olarak belirtilmemesi ve dilekçe içeriğinin aynen yazılmasının soruşturmada yer alan iddiaların anlaşılmasını güçleştirdiği” bulgusuyla örtüşmektedir.

Şikâyet dilekçelerine ispatlanması mümkün olmayan, soyut olayların konu edilmesi sorunu ise Kazak ve Öztürk’ün (2023) “somut bilgi-belgeye dayanmayan konuların inceleme-soruşturmaya konu edilmesi” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Eğitim müfettişlerinin soruşturma hazırlık sürecinde karşılaştıkları sorunlar; şikâyet dilekçelerinin çok uzun olduğu, iddiaların ayıklanması işinin müfettişlerce yapılması, bu uygulamanın da kişiden kişiye farklılık gösterdiği, sonradan gelen görev birleştirme yazılarının soruşturma hazırlık sürecini uzattığı, mevzuatta yasal boşlukların olduğu, ifadesine başvurulacak kişilere ulaşılmadığı hususlarında toplanmıştır. Bu sonuçlar Özmen ve Şahin’in (2010), “mevzuatın çok sık değişmesi, eski ve dağınık olması”, “mevzuatın yargı kararlarıyla çelişmesi”, “mevzuatta net olmayan ifadelerin bulunması” bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim müfettişlerinin soruşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ise; ifadesine başvurulacak kişilere ulaşamama, kurum dışından toplanacak bilgi ve belgelere erişimin zahmetli ve zaman alıcı olması, bazı okul müdürlerinin delil niteliğindeki belgeleri sunmaktan kaçınmaları, tanıkların ifade vermektan çekinmeleri, ifadelerin tutarsızlık göstermesi, müfettişlerin soruşturmalarda iletişim amaçlı şahsi telefonlarını kullanmak zorunda kalmaları, mevzuatta yasal boşlukların bulunması olarak karşımıza çıkmıştır.

Bu sonuçlar Özmen ve Şahin'in (2010) "şikâyetçi, muhbir, tanık ve itham edilen şahıslara ulaşamaması, ifade verenlerin gerçeği söylememeleri, istenilen bilgi-belgelerin zamanında verilmemesi" şeklinde ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Eğitim müfettişlerinin soruşturma raporlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar; ikili müfettiş uygulamasından kaynaklı muhtemel görüş ayrılıklarının raporlama sürecini uzattığı, ayrıca müfettişin dile yeterince hâkim olmayışı ya da edebi yönünün zayıf olmasının raporlama sürecinde sorun teşkil ettiği tespit edilmiştir.

İkili müfettiş uygulamasından kaynaklı muhtemel görüş ayrılıklarının raporlama sürecini uzattığı bulgusu Özmen ve Şahin'in (2010) "raporların inceleme değerlendirme komisyonunca iade edilmesi" ve Beyhan'ın (2008) araştırmasında ulaştığı, "dolaylı yazışmaların raporların yazımını geciktirdiği" bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Eğitim müfettişlerinin soruşturma raporlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar; ikili müfettiş uygulamasından kaynaklı muhtemel görüş ayrılıklarının raporlama sürecini uzattığı, ayrıca müfettişin dile yeterince hâkim olmayışı ya da edebi yönünün zayıf olmasının raporlama sürecinde sorun teşkil ettiği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar Özmen ve Şahin'in (2010) "Mevzuatın eski ve dağınık olması, çok sık değişmesi, mevzuatın yargı kararlarıyla çelişmesi" bulguları ile Beyhan'ın (2008) "sübuta eren her fiilin tam karşılığının yasaların cezaı öngören maddelerinde yer almaması isabetli teklifte bulunulmasını güçleştirmektedir" bulgusuyla örtüşmektedir. Eğitim müfettişlerinin soruşturma görevlerini yerine getirirken psikolojik olarak yaşadıkları başlıca sorunlar; iletişim sorunlarından kaynaklı olayların, taciz, mobbing gibi ispatı güç olan olayların, mali konuların müfettişleri çok yorması, soruşturulan kişilerin müfettişlere karşı olumsuz davranışlar sergilemeleri, zaman zaman siyasi ya da sendikal baskılara maruz kalmaları, basına yansıyan olaylarla ilgili olarak kamuoyundan gelen tepkilerin müfettişler üzerinde baskı yaratması tespit edilmiştir.

Bu sorunlardan iletişim sorunlarından kaynaklı olayların, taciz, mobbing gibi ispatı güç olan olayların, mali konuların müfettişleri çok yorduğu bulgusu Kazak ve Öztürk'ün (2023) "iletişimle çözülebilecek konuların soruşturmaya dönüştürülmesi ve görev tanımında olmayan görevlerin müfettişlere yaptırılması" şeklinde ulaştığı sonuçla, müfettişlerin zaman zaman siyasi ya da sendikal baskılara maruz kaldığı sonucu Beyhan'ın (2008) "ara sıra da olsa baskı grupları (Siyasî, yerel, kişisel...) emir makamlarını etkileyerek müfettiş görevlendirmelerinde etkili olmaktadır" bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, eğitim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Eğitim ve Destek: Müfettişlere, uzmanlık alanları dışındaki konularda özel eğitimler sunulmalı ve bu tür soruşturmalarda desteklenmeleri sağlanmalıdır.
2. Psikolojik Destek: Soruşturma süreçlerinin psikolojik etkilerini azaltmak için müfettişlere düzenli psikolojik destek ve danışmanlık hizmetleri sağlanmalıdır.
3. Mesleki İletişim Araçları: Müfettişlerin, soruşturma sürecinde kullanmak üzere özel mesleki iletişim hatları veya numaraları olmalıdır, bu sayede kişisel güvenlikleri korunurken profesyonellikleri de desteklenmelidir.
4. Hukuki Güvence: Şikâyet dilekçelerinin ve soruşturma süreçlerinin standardize edilerek hukuki güvenceler içerisinde yürütülmesi sağlanmalıdır.
5. Hukuki Düzenlemeler: Öğretmenlik meslek kanunu gibi eksik hukuki düzenlemelerin tamamlanması, mesleki sorumluluklar ve hakların daha net bir şekilde tanımlanması için gerekli adımlar atılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırma, İstanbul ili evren alınarak yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda her ilin eğitim müfettişleri sorunlarına yönelik araştırmalar yapılarak durumsallık ilkesine göre soruşturmada karşılaşılan sorunlar araştırılabilir. Karşılaşılan sorunlarda bölgeler arası farklılıklar ve nedenleri araştırılmalıdır.
2. Benzer bir çalışma bakanlık müfettişleri için de yapılmalı, sonuçları bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılmalıdır.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2012). Veri çözümlene teknikleri. A. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 162-195). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arıca, M. N. (2000). *Memur suçları ve soruşturma*. Şafak Matbaacılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem A.
- Beyhan, A. (2008). *İlköğretim müfettişlerini disiplin soruşturması sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Bilge, B. (2014). AİHM içtihatları bağlamında etkin soruşturma yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 367-406.
- 5271 Sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu. (2004). *Resmî Gazete*, 25673, 17 Aralık 2004. <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5271&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30.
- Devlet Memurları Disiplin Yönetmeliği. (2021). *Resmî Gazete*, 31470, 30 Nisan 2021. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3935&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5>
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965). *Resmî gazete*, 14 Temmuz 1965. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Erkılıç, T. ve Dilbaz, E. (2015). Denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında 1999, 2011 ve 2014 müfettişlik yönetmeliklerinin müfettiş yardımcısı atama ve yetiştirme anlayışlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 7-24. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s1m>
- Eryılmaz, Ö. (2022). Are dissertations trustworthy enough? The case of Turkish ph.d. dissertations on social studies education. *Participatory Educational Research*, 9(3), 344-361. <https://doi.org/10.17275/per.22.70.9.3>
- Fowler, A. (1997). *Disiplin soruşturması*. İlkaynak.
- 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.
- Karagöz, İ. (2013). *İnceleme ve soruşturma rehberi*. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kaya, N. ve Doğan, C. (2002). *Soruşturma rehberi*. Seçkin Dağıtım.
- Kazak, E. ve Öztürk, N. (2023). İllerde görevli maarif müfettişlerinin inceleme-soruşturma görevleri sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 196-227.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi*. Anı Yayıncılık.
- Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun. (1999). *Resmî Gazete*, 23896, 4 Aralık 1999.
- MEB Teftiş Kurulu Soruşturma Rehberi. (2008). *Disiplin amirleri ve muhakkikler için soruşturma rehberi*. Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB Teori ve Uygulamada Disiplin Rejimi. (2022). *Teori ve uygulamada disiplin rejimi*. Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. (2022). *Resmî Gazete*, 31765, 01 Mart 2022.
- MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (2023). *Resmî Gazete*, 32160, 11 Nisan 2023. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/04/20230411-1.htm>

- Moradi, R., Zargham-Boroujeni, A., and Soleymani, M. (2020). Factors related to the international research collaboration in the health area: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 267. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_497_20
- Neuman, L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. Yayın Odası.
- Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S., and Bormann, I. (2020). A comprehensive view of trust in education: conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124-158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>
- Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Öztürk, N. (2023). *Türkiye eğitim denetimi sisteminde yaşanan sorunlar ve bir model önerisi* (Yüksek lisans tezi). Düzce.
- Quintelier, A. (2017). Methods and modalities of effective school inspections. *Studia Paedagogica*, 22(2), 153-157. <https://doi.org/10.5817/sp2017-2-9>
- Rusdi, M., Sartika, D., Putra, I., and Sari, N. (2023). Quality governance design good university governance in the education sector: a literature review of concepts performance models and audit practices from a risk management perspective. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences*, 3(3), 1646–1658. <https://doi.org/10.55227/ijhess.v3i3.682>
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative.
- Shogren, K., Palmer, S., Wehmeyer, M., Williams-Diehm, K., and Little, T. (2011). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Sullivan, S. ve Glanz, J. Ç. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim* (A. Ünal, Ed. & Trans.). Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (1986). *Milli eğitim bakanlığında disiplin ve idari idari soruşturma*. (Yüksek lisans tezi). Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ünal, A. (2016). Yeni nesil denetim. M. Yavuz (Ed.), *Yeni nesil okul "araştıran okul"* içinde. (s. 224-316). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Wilkes, M. and Bligh, J. (1999). Evaluating educational interventions. *BMJ*, 318(7193), 1269-1272. <https://doi.org/10.1136/bmj.318.7193.1269>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2023). Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2017). Maarif müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 5008-5019.

Etik Beyan: “Eğitim Müfettişlerinin Soruşturma Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 17.05.2024 tarih ve 2024.09.01.Karar sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki¹ İbrahim GÜL², Fatma TÜRKMEN³

Öz

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler, yeni bilgilerin ortaya çıkması ve teknolojik ilerlemelere bağlı olarak yaşam boyu öğrenmenin önemi gittikçe artmaktadır. Öğretmenler bakımından düşünüldüğünde, yaşam boyu öğrenme daha da önemi kazanmaktadır. Öğretmenlerin aynı zamanda mutlu ve huzurlu olmaları gerekir. Mutlu ve huzurlu öğretmenler kendilerini geliştirme ihtiyacı hissederler. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu nicel çalışma, ilişkisel tarama yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sinop ilinde çalışan 835 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle evrenden 300 öğretmen seçilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre betimsel, yordamlı istatistik ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularından, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyinin iyi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri, branş ve hizmet sürelerine göre farklılık gösterirken diğer değişkenlere göre bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ise cinsiyet, branş, okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile farklı değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin veya bu konuda nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Yaşam Boyu Öğrenme, Mutluluk Düzeyi, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

The Relationship Between Teachers' Lifelong Learning Dispositions and Happiness Levels

Abstract

Today, the importance of lifelong learning is increasing due to rapid changes, the emergence of new knowledge and technological advances. In the case of teachers, lifelong learning becomes even more important. Teachers also need to be happy and peaceful. Happy and peaceful teachers feel the need to improve themselves. In this study, the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and their level of happiness is examined. This quantitative study is designed with relational survey method. Lifelong learning dispositions and happiness scale are used in the study. The population of the study consists of 835 teachers working in Sinop province. Simple random sampling method is used to select 300 teachers from the population. Since the data showed normal distribution, parametric tests are used. Descriptive, predictive statistics and correlation analysis were used according to the sub-problems of the study. The findings of the study showed that teachers' lifelong learning dispositions and happiness levels are good. Teachers' views on lifelong learning dispositions differed according to branch and length of service, while no difference is found according to other variables. Teachers' happiness levels did not differ according to gender, branch, school type and years of service variables. No significant relationship is found between teachers' lifelong learning dispositions and happiness levels. It is recommended to conduct qualitative research on whether there is a relationship between teachers' lifelong learning dispositions and different variables or not.

Keywords: Teacher, Lifelong Learning, Happiness Level, Lifelong Learning Tendency

Gönderim Tarihi (Received): 24.06.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29.10.2024

¹ Bu çalışma 17.11.2020 tarihinde Ankara'da yapılan EYFOR 11'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Tarih: 26.11.2021 Sayı No: 954)

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, igul@omu.edu.tr, ORCID No [0000-0002-0501-8221]

³ Şube Müdürü, Milli Eğitim Müdürlüğü, Kastamonu, ft.turkmen@gmail.com, ORCID No [0000-0003-0604-8278]

Giriş

Günümüzde öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte görev alan öğretmenlerin de kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekir. Öğretmenler kendilerini yenilemekten ve geliştirmekten mutluluk duyuyorlarsa onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Çalışma koşulları, yükselme olanakları, okulun örgüt iklimi gibi değişkenler öğretmenlerin mutluluğuna etkin eden faktörler olarak görülürken (Nalkıran, 2019), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması da önemli görülmektedir. Bir bakıma öğretmenlerin öğrenmeye eğilimlerinin onların mutluluk düzeyine ne derece bir katkı sağladığına açıklık getirilecektir. Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar bulunmakla birlikte (Çakır Aksungur, 2023; Kabal, 2019; Yılmaz, 2016) bu konuda yapılmış araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın alana bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sürekli, sınırsız öğrenme gibi isimlerle anılan bu öğrenme, bazı kaynaklarda yetişkin eğitimi veya halk eğitimi olarak bilinmektedir (Ersoy & Yılmaz, 2009). Hayat boyu öğrenme, bireyin sahip olduğu bilgilerini güncellemesi için verilen fırsatlar olarak görülmektedir (Chapman, Gaff, Toomey & Aspin, 2005). Temel eğitim ve yetişkin eğitimi, öğrenme ortamlarının yaygın hale getirilmesine yardım eder (Sayılan, 2001). Yaşam boyu öğrenme, kişilerin sosyal ve mesleki yaşamı dâhil aile ve özel yaşamının bütün alanlarını kapsayan örgün ve yaygın öğrenmelerinin bütünüdür. Bir bakıma bireyin rastgele ve kasıtlı öğrenme yaşantılarını içine alan bir kavramdır (Titmus, Buttedahl, Ironside, & Lengrand, 1985). Böyle bir eğitim, bireye kuramsal bilgiler öğretmekten öte hayata ve uygulamaya dayalı beceriler kazandırmaya yönelik olmalıdır. Okul dışı öğrenme ve bireyi merkeze alan bir yaklaşımdır.

Yaşam boyu öğrenmenin uygulama alanı geniştir. Bireyin içinde yaşadığı toplumda, bireysel, sosyal ve istihdamla ilişkili bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliklerini kapsar (MEB, 2009). Bireyi kişisel ve sosyal bakımdan geliştirdiği gibi, istihdam edildiği alanda yeni beceriler kazanmasına da olanak sağlar. Yeteneklerini geliştirir ve onu yeniliklere hazırlar. Böyle bir öğrenme, bireyi işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda geliştirirken ve henüz herhangi bir işte çalışmayan kişileri de istihdama hazır hale getirir (Güllüpinar & Gökalp, 2014).

YBÖ kavramı 1960'lı yıllara kadar uzanır. Gelişmiş ülkelerden, eğitim sistemlerine yönelik eleştiriler, örgün eğitimin tek başına bireyin öğrenmesine cevap veremeyeceği üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitimin bireyin tüm yaşamına yayılması noktasında görüş birliğine varılmış; örgün ve yaygın eğitimin birbirini tamamlaması, eğitim fırsatlarının geniş kitlelere yayılması ve iş hayatını da tamamlayacak şekilde verilmesi ilkesel olarak kabul edilmiştir (Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001). 1970'li ve 1980'li yıllarda OECD tarafından dillendirilen kavram, UNESCO ve Avrupa Birliği çalışmaları sonucu yaygınlaşmıştır (Gencel, 2013). Yaşam boyu öğrenme günlük hayatımızda olduğu kadar örgütsel açıdan da büyük önem taşımaktadır. Bilgi çağında hızlı bir değişim yaşanmakta olup örgüt çalışanlarının kendilerini sürekli yenilemeleri gerekir. Örgütsel öğrenmenin temelinde de süreklilik ve kişinin kendisini geliştirmesi yatar. Enformasyon ve bilgi; otomobil, petrol, çelik ya da sanayi çağındaki birçok üründen daha kıymetlidir (Ata, 2006). Böyle bir öğrenme hayatın içinde bütün öğrenme fırsatlarından yararlanmayı gerektiren ve aynı zamanda kişiyi geliştiren bir süreç (Demirel, 2009) olarak görülür.

Eğitim örgütlerinde, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir yeri vardır. Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar olması ve sürekli olarak kendilerini güncellemesi gerekir. Bilgi toplumunda, sanayi toplumundaki sermayenin yerini beşerî sermaye yani insan gücü almıştır. Bu bağlamda, hizmet sektörü ön plana çıkmış ve bilgi üretimi önem kazanmaktadır (Karaman, 2016). Zira okul, bireyi hayata hazırlayan ve kültürün aktırılmasına yardım eden kurumların başında gelmektedir.

Toplumun yaşam biçimi olan kültür sürekli değişmektedir. Bir kültür aktarıcısı olan öğretmen aynı zamanda kültürün geliştirilmesine de katkı sağlamalıdır. Onlar toplumun kültür, değer ve tarihini

gelecek kuşaklara aktaran kişilerdir (Bucak, 2019). Günümüzde yaşanan hızlı kültürel değişim, eğitim programlarının sürekli olarak güncellenmesini, diğer taraftan öğretmenlerin de yeni gelişme ve değişimleri takip etmelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yeni bilgilere ulaşma ve onların bilgilerini yapılandırılmalarına yardım ederken (Özden, 2005), piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmede daha yetkin olmalıdırlar. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çok iyi (Erten & Kazu, 2016), orta (Kılıç, 2015) ve düşük (Diker-Coşkun & Demirel, 2012) düzeyde olan çalışmalara rastlanmaktadır.

Mutluluk Düzeyi

Mutluluk, pozitif psikolojide öznel iyi oluş kavramıyla açıklanmaktadır. Bir bakıma kişinin hayatına dair olumlu düşüncelerin ve duygularının yoğunluğudur (Myers & Diener, 1995). Bir diğer ifade ile kişinin kendi yaşamını beğenme derecesidir. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin'e (1985) göre, öznel iyi oluş, duygusal (olumlu ve olumsuz duygu) ve bilişsel (yaşam doyumu) olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Akt. Kangal, 2013). Birey, olumlu ve olumsuz duygularını karşılaştırarak genel bir yargıya varır. Buna göre kişinin mutluluk düzeyi ortaya çıkar. İnsanın temel ihtiyaçları arasında yer alan mutluluk onun diğer amaçlarını da şekillendirir (Aristoteles, 2015, s.72).

Yaşamla ilgili bilişsel yargıları içeren yaşam doyumu, kişinin kendi seçtiği kısıtlara göre, yaşam kalitesini yani mutluluk düzeyini değerlendirmesidir. Yaşamın amacı mutlu olmaktan geçer. Mutluluk bu anlamda zihinsel bir olay olmayıp, bireyin içinde bulunduğu koşullara ve yaşadığı olaylara dayalı bir kavramdır. Mutluluğu yakalamak için birey davranış ve görüş açısını yeniden biçimlendirmeli, yüreğini ve zihnini sistemli olarak eğitmelidir. Lama ve Cudler'e (2008) göre, aslında bu anlamda mutluluğun anahtarı kişinin kendi elindedir (Akt. Yüksekbilgili & Akduman, 2016). Yani mutluluk dış unsurlardan öte daha çok bireyin kendine bağlıdır.

İnsanlar yaşamlarını devam ettirmek için farklı işlerde çalışmaktadırlar. Birey ile çalıştığı kurum arasında yapılan psikolojik sözleşme, mutluluk kavramıyla ilişkilidir. Çalışan beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda, birey işyerine ve işine karşı negatif bir tutum geliştirebilir (Biçen & Koç, 2019). Bireyin bu mutsuzluğu ilerleyen zamanda iş doyumunu düşürerek kişinin işinden zevk almamasına sebep olabilir. Okul gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütlerde, öğretmenlerin mutluluk düzeyi önem kazanmaktadır. Mutlu insan başkalarına karşı sevgi ve ilgi duyar. Mutlu yaşama, önemli ölçüde dürüst bir yaşam sürmeye özen göstermek anlamına gelir (Russell, 1976). Erdem yaklaşımına göre mutluluk, insanın başkaları ve kendisine doğru davranmasıdır (Rojas, 2007). Farabi, mutluluk ile bilgi arasında önemli bir ilişkiye dikkat çeker. Mutluluk kavramında bilginin önemini ve onun faal akılla irtibatını dile getirir (Özgen, 2005). Faal akıl pozitif ve negatif duyguların seçilmesinde etkilidir. Mutluluğun asıl hedefi, bireyi iyiliğe ulaştırma veya olgunlaştırmadır. Bir bakıma mutluluk, bireyin akli ve ahlaki yönden kendini sürekli yetiştirmesi ve bunu günlük hayatta uygulamasıdır (Aydın, 2007). Bir araştırmada öğretmenlerin yaşam memnuniyetleri orta düzeyde bulunmuştur (Tunç, 2019). İnsanları yetiştiren ve hayata hazırlayan bir kişi olarak, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yüksek olması, onların yetiştirdiği bireylerin mutluluğuna önemli katkı sağlar.

Yaşam Boyu Öğrenme ile Mutluluk İlişkisi

Öğrenme ile mutluluk arasında bir ilişki olup olmadığı birçok araştırmaya konu olmuştur. Elbette öğrenen kişiler kendilerini mutlu hissederken mutlu ve huzurlu olan kişiler de yeni şeyler öğrenerek kendilerini geliştirmek isterler. Avrupa ülkelerinin PISA sonuçları ile Dünya Mutluluk Raporu karşılaştırıldığında, Avrupa'da eğitimde başarılı olan ülkelerin daha mutlu oldukları görülmektedir (Uzunahmet, 2017). Mutlu öğrencilerin şiddete başvurduğu veya başkalarına zarar verdiği çok rastlanan bir durum değildir. İyi ve arzu edilebilir bir dünya yaratmanın mutlulukla mümkün olabileceğine herkes inanmalıdır (Noodings, 2006).

Eğitimin mutluluk ve esenlik üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları daha yüksek gelir sağlama, sağlık davranışları kazanma, duygusal esneklik, sosyal yetenekleri geliştirme olarak sıralanabilir. Ancak bu etki her zaman olumlu olmayabilir. Daha fazla eğitim almış yüksek niteliklere

sahip kişilerin daha düşük iş tatmini yaşadıkları ve daha az mutlu oldukları, depresyona karşı daha az dirençli olduklarına dair bulgulara rastlanmaktadır (Sabates & Hammond, 2008). Eğitim ile mutluluk arasında olumlu olduğu kadar olumsuz bulgulara da rastlanmaktadır. Gerdtham ve Johannesson (2001), eğitim ile mutluluk arasında doğrudan pozitif bir ilişki olduğunu belirtirken, Caporale, Georgellis, Tsitsianis ve Yin (2007), mutluluk ile eğitim arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Görev yapılan okulda, yönetim süreçlerinin nasıl uygulandığı, sahip olunan mesleki tutum, paydaşlarla kurulan iletişim, mesleki adanma ve ekonomik olma gibi koşulların örgütsel mutluluğu etkileyen beş önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bulut, 2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki olduğu bir araştırmada dile getirilmektedir (Kabal, 2019).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme (YBÖ) eğilimleri ile mutluluk düzeyleri (MD) arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mutlulukları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile mutluluk düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, okul türü ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile MD arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma, öğretmenlerin öğrenmeye ne kadar istekli olduklarını ve kendilerini ne kadar mutlu hissettiklerini ortaya koymak bakımından önemlidir. Diğer yandan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına da açıklık getirilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama türü araştırmalarda, geniş bir kitleden araştırmacının bulmaya çalıştığı cevaplara yönelik bilgi toplanır. Görüşler ve özelliklerin neden kaynaklandığı değil, örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığı ile ilgilenilir (Fraenkel & Wallen, 2006). İlişkisel tarama ise, geçmiş ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyen araştırmalardır (Karasar, 2012, s. 79). Bu çalışmada, öğretmenlerin YBÖ eğilimi ile onların MD arasındaki ilişki ele alındığı için böyle bir modelin kullanılması uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Sinop il merkezinde 2020–2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 835 öğretmendir. Bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 300 öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken cinsi	Değişken türü	f	%
Cinsiyeti	Kadın	167	58
	Erkek	123	42
Branşı	Sınıf öğretmeni	82	28
	Alan (branş) öğretmeni	208	72
Kıdemi	Hizmet yılı 5 yıldan az	47	16
	Hizmet yılı 6-10 yıl arası	39	13
	Hizmet yılı 11-15 yıl arası	60	21

	Hizmet yılı 16 yıldan çok	144	50
Okul türü	İlkokul	89	31
	Ortaokul	89	31
	Lise	112	38

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadındır. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında, alan öğretmenlerinin çoğunlukla araştırmaya katıldıkları anlaşılmaktadır. Kıdemleri bakımından 16 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenler çoğunluktadırlar. Bunu sırasıyla hizmet süresi 11-15 yıl, 5 yıldan az ve 6-10 yıl arası öğretmenler takip etmektedir. Araştırmaya çoğunlukla lise aynı oranda ilk ve ortaokul öğretmenleri katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından geliştirilmiş 13 maddelik tek boyutlu Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (YBÖE) Ölçeği ile Demirci ve Ekşi'nin (2018) geliştirdiği 6 maddelik tek boyutlu Mutluluk Düzeyi (MD) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler likert tipi derecelendirilmiştir. YBÖE Ölçeğinde asla (1), nadiren (2), ara sıra (3), sıklıkla (4), her zaman (5) seçenekleri; Mutluluk Düzeyi Ölçeğinde, hiç uygun değil (1), uygun değil (2), biraz uygun (3), oldukça uygun (4), tamamen uygun (5) seçenekleri yer almaktadır. YBÖE Ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı ,91; MD Ölçeğinin ise ,83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Alpha değerlerine bakılmış olup, YBÖE Ölçeği ,79; MD ölçeği ,87 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin geçerlikleri Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. YBÖ ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri: $X^2 = 277,09$; RMSEA = ,091; NFI= ,92; CFI= ,94; IFI= ,94; SRMR= ,061 olarak bulunmuş olup faktör yükleri ,39 ile ,57 arasında değişmektedir (Boztepe ve Demirtaş, 2016). Mutluluk ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri: CFI = ,99; NFI = ,98; NNFI = ,98; SRMR = ,029; RMSEA = ,061 olarak bulunmuş olup, ölçeğin faktör yükleri ,49 ile ,73 arasında değişmektedir (Demirci & Ekşi, 2018). Yani ölçeklerin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmaya başlamadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (26.11.2021 tarih ve 954 karar sayılı). Daha sonra Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli izin alındıktan sonra bu öğretmenlere gönüllülük esasına göre ölçekler dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmış ve onları doldurmaları söylenmiştir. Bu öğretmenlerden usulüne uygun doldurulan 290 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Uygun doldurulmamış 10 tanesi dikkate alınmamıştır. Evrenin 1000 kişi olduğu durumlarda (,05) anlamlılık düzeyinde 278 kişinin örnekleme yer alması evreni temsil etmede yeterli sayılmaktadır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s. 50). Bu açıklamalara dayalı olarak verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17 programından yararlanılmıştır. Usulüne uygun olarak doldurulmuş 290 ölçeğin normallik sınaması yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ayrıca merkeze yığılma ölçüleri birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Mutluluk ölçeği (çarpıklık=-,496; basıklık=-,875); Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği (çarpıklık=-,014; basıklık=-,569) olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında ise dağılım normal kabul edilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ortalama ve medyan değerlerine bakıldığında, YBÖE ölçeği ($x=3,83$, medyan=3,84) ve MD ölçeği ($\bar{x}=3,84$, medyan=4,00) olup bu değerler birbirine yakındır.

Bu sonuçlara dayalı olarak verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin YBÖE ve MD ölçeklerinden elde edilen bulguların analizinde betimsel istatistik ve Pearson Momentler

Çarpımı Korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Üçlü grupların karşılaştırılmasında ANOVA ve ikili grupların karşılaştırılmasında ise t-testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak ,05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Öncelikle öğretmenlerin YBÖE ile MD puanları ele alınmış ve incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin görüşleri bazı değişkenlere göre karşılaştırılmış ve her iki bağımlı değişken arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyi

Öğretmenlerin Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri ve bunlara ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyi

Ölçekler (Bağımlı Değişkenler)	n	\bar{x}	ss
Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimi Ölçeği (Toplam)	290	3.83	,45
Mutluluk Ölçeği	290	3.91	,60

Tablo 2’de öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ölçek puanları ortalamasının *sıklıkla*, mutluluk düzeyleri ölçek puanlarının ise *oldukça uygun* seçeneği içinde kaldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri *iyi* düzeyde ve mutluluk puanlarının ise *çok iyi* düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Dağılımdaki standart sapmalar incelendiğinde, bunların küçük olduğu ve böylece katılımcıların benzer görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin YBÖE ile MD Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet ve branş

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri puanlarının cinsiyet, branş değişkenlerine göre karşılaştırılması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeyleri t testi sonuçları

Değişkenler	Kategori	Alt Grup	\bar{X}	df	t	p
YBÖE	Cinsiyet	Kadın	3,85	288	,874	,383
		Erkek	3,81			
	Branş	Sınıf	3,93	2,238	,026*	
		Alan	3,80			
MD	Cinsiyet	Kadın	3,92	288	,349	,727
		Erkek	3,89			
	Branş	Sınıf	3,99	1,460	1,145	
		Alan	3,87			

P<,05

Tablo 3’te öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin görüşlerinin alan (branş) değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu karşılaştırmada, sınıf öğretmenlerinin YBÖE alan öğretmenlerine göre daha yüksektir. Eta değerlerine bakıldığında, bu etkinin düşük olduğu görülmektedir (0,99). Öğretmenlerin YBÖE cinsiyet ve MD cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Okul türü

Öğretmenlerin YBÖE ile MD puanlarının okul türü değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=290)

Değişken	Grup	Okul Tünü	\bar{X}	K.T.	Sd	K.O	F	p
YBÖE	Gruplar arası	(1) İlkokul	3,93	1,306	2	,653	3,263	,040*
	Gruplar içi	(2) Ortaokul	3,79	57,435	287	,200		
	Toplam	(3) Lise	3,79	58,741	289			
MD	Gruplar arası	(1) İlkokul	3,99	2,630	2	1,315	3,661	,027*
	Gruplar içi	(2) Ortaokul	3,97	103,098	287	,359		
	Toplam	(3) Lise	3,79	105,728	289			

P<,05

Hizmet süresi (Mesleki kıdem)

Öğretmenlerin YBÖE ile MD puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması (n=290)

Değişken	Grup	Mesleki Kıdem	\bar{X}	K.T.	Sd	K.O	F	p	Post-Hoc Scheffe
YBÖE	Gruplar arası	(1) 5 yıldan az	4,09	4,051	3	1,350	7,062	,000*	1-2*
		(2) 6-10 yıllık	3,71	54,690	286	,191	1-3*		
		(3) 11-15 yıllık	3,79	58,741	289		1-4*		
		Toplam	(4) 16 yıl üstü	3,80					
Mutluluk	Gruplar arası	(1) 1-5 yıl	3,77	1,041	3	,347	,948	,418	
		(2) 6-10 yıl	3,95	104,687	286	,366			
		(3) 11-15 yıl	3,93	105,728	289				
		Toplam	(4) 16 yıl üstü	3,93					

P<,05; p>,05

Tablo 5'te öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre, YBÖE puanlarının farklılaştığı görülmektedir (p<,05). Hangi gruplar arasında bir farklılık olduğunu ortaya koymak için grupları varyanslarına bakılmıştır. Grupların varyansları homojen olduğundan Scheffe testi yapılmıştır. Bu farklılık 1-5 yıl arasında hizmeti olan öğretmenler ile 6-10 yıl hizmeti, 11-15 yıl hizmeti ve 16 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalama 1-5 yıl hizmeti olan öğretmenlere aittir. Sırasıyla 16 yıl üstü hizmeti 11-15 yıl hizmeti ve 6-10 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenler arasındadır. Eta değerlerine bakıldığında, 0,31 ile 0,44 arasında değiştiği ve etkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin MD'ye ilişkin görüşleri arasında bir kıdem değişkenine göre farklılığın olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, en yüksek MD'ye sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenlerin olduğu, sırasıyla 10-15 yıl hizmete sahip ile 16 yıldan çok hizmete sahip öğretmenlerken ve 1-5 yıl hizmete sahip öğretmenlerin ise en az mutlu kişiler oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasında İlişki

Öğretmenlerin YBÖE eğilimleri ile MD arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişken	r	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi (YBÖ)		
Mutluluk Düzeyi (MD)	-,009	,88

p>,05

Öğretmenlerin YBÖE ile MD arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p=,88>,05$; $r=-,009$). Bu bulgu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin onları mutlu etmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin YBÖE ile MD arasındaki ilişkiyi konu alan bu araştırmadaki bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin YBÖE iyi düzeydedir. Günümüz bilgi çağında öğrenme ihtiyacı yaşam boyu devam etmektedir. Yani öğretmenler sürekli olarak öğrenmeli ve kendilerini yenilemelidirler. İnsanın niteliğini artırmaya yönelik yatırımlara bakıldığında, ilk sırada eğitim yer almaktadır (Öztürk, 2005). YBÖE bireyin çalışma yaşamında, radikal dönüşümleri sağlamasına da yardım eder (Güllüpinar & Gökalp, 2014). Alanyazında, öğretmenlerin YBÖE'nin iyi düzeyde olduğu (Altın, 2018; Erdoğan, 2014; Kılıç & Tuncel, 2014; Özçiftçi, 2014; Yaman & Yazar, 2015; Ayra & Kösterilioğlu, 2015), yüksek olduğu (Cresson & Dean, 2000; Demiralay, 2008; Demirel & Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; İzci & Koç, 2012; Oral & Yazar, 2013; Tanatar & Alpaydın, 2019) bulgularına rastlanmaktadır. Diğer taraftan benzer bir şekilde öğretmenlerin YBÖE yeterli düzeyde (Yılmaz, 2016) araştırma bulguları da yer almaktadır. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin iyi olması onların günümüz eğitim anlayışına uygun düşmektedir. Bu çalışmanın bulguları da literatürdeki bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri çok iyi düzeydedir. Mutluluk düzeyi yüksek bir öğretmenin motivasyonu seviyesi de yüksek olacak ve bu öğretmen kendisini daha iyi işe verecektir. Mutlu ve huzurlu olmayan bir öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili yürütmesi beklenemez. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin iyi olduğu (Duran, 2016; Kabal, 2019; Ulukan, 2020) ve orta düzeyde olduğu araştırmalara rastlanmaktadır (Düzgün, 2016; Öztürk, 2020). Bazı çalışmalarda öğretmenlerin yaşam memnuniyeti orta düzeyde bulunmuştur (Dağdelen, 2008; Düzgün, 2016; Keser, 2005; Ulukan, 2020). Bu çalışmanın bulguları literatürdeki bulgularla örtüşmekle birlikte farklılık gösteren bulgulara da rastlanmaktadır.

Öğretmenlerin YBÖE ölçeğine ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre bulguları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puanları erkeklerden yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgulardan kadın öğretmenlerin öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre biraz daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin YBÖE cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermeyen çalışmalar olduğu gibi (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Doğan & Kavtelek, 2015; Şahin, Akbaşlı & Yelken, 2010; Yaman & Yazar, 2015;), farklılık gösteren araştırmalar da (Demiralay, 2008), Diker-Coşkun & Demirel, 2012; Erdoğan, 2014; Gencel, 2013) yer almaktadır. Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak erkek ve kadın öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin YBÖE ölçeğine ilişkin puanların branş değişkenine göre bulguları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık göstermekte ve sınıf öğretmenlerinin puanları alan öğretmenlerine göre daha yüksektir. Alanyazında okulöncesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branşlara göre, YBÖE yüksek bulunmuştur (Ayaz, 2016). Ancak farklılık olmadığına ilişkin çalışmalar daha fazladır (Arcagök & Şahin, 2014; Erdoğan, 2014; Kılıç & Tuncel, 2014; Oral & Yazar, 2013;). Bulgulara dayalı olarak

sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alan öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin YBÖE ölçeğine ilişkin puanların okul türü değişkenine göre, bulgular incelendiğinde, ilkökulda çalışan öğretmenlerinin puanları diğer okullarda çalışan öğretmenlerden yüksek olmasına rağmen farklı okullarda görevli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında okul türü değişkenine göre öğretmenlerin YBÖE arasında farklılık olmadığına ilişkin çalışmalar yer almaktadır (Altın, 2018; Yılmaz, 2016). Bulgulara dayalı olarak yaşam boyu öğrenmenin her türlü okulda çalışan öğretmenler için bir ihtiyaç olduğu, okul türünün çok önemli olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin YBÖE ölçeğine ilişkin puanların hizmet yılı değişkenine göre bulguları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık görülmektedir. Alanyazında bu bulgularla örtüşen yani farklılık gösteren araştırmalar yer almaktadır (Kılıç, 2015; Yaman & Yazar, 2015; Yılmaz, 2016). Ancak öğretmenlerin YBÖE ölçeğine ilişkin puanlarının hizmet yılına göre değişmediğine ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Altın, 2018; Arcagök & Şahin, 2014; Ayaz, 2016; Ayra & Kösterelioğlu, 2015; Doğan & Kavtelek, 2015; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu & Alpan, 2017; Özçiftçi, 2014; Torun, 2020). Bu çalışmada olduğu gibi, genç öğretmenlerin diğerlerine göre, kendilerini yetiştirme konusunda öğrenme eğilimlerinin yüksek olması beklenen bir bulgudur (Yaman, 2014). Öğretmenler, mesleki yaşamları boyunca, hizmet yılları arttıkça kendilerini her konuda daha yetkin görmeye başlarlar ve böylece öğrenme ihtiyaçları gittikçe azalabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrenmelerini özendirici önlemler alınması bu konuda yararlı olabilir.

Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ölçeğine ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre bulguları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puanları erkeklerden daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediğine ilişkin bulgular olduğu gibi (Bulut, 2015; Demir & Murat, 2017; Öztaş, 2018), farklılık olan araştırmalar da bulunmaktadır (Dikmen, 1995; Keser, 2005). Mutluluk, insanın davranış ve görüş açısıyla ilgili bir kavram olduğu için cinsiyete göre değişiklik göstermemesi beklenen bir bulgudur.

Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ölçeğine ilişkin puanlarının branş değişkenine göre bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin alan öğretmenlerinden yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin branşa göre farklılık göstermeyen araştırmalar bulunmaktadır (Demir & Murat, 2017; Duman, 2014; Karnak, 2020; Kurnaz, 2015; Traş, Öztemel, & Koçak, 2019). Kişinin mutluluğu bir bakıma kendi elinde olup öğretmenin branşına göre değişmemesi, beklenen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ölçeğine ilişkin puanlarının okul türü değişkenine göre bulgular incelendiğinde, ilkökul, ortaokulu ve lise öğretmenleri arasında bir farklılık olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmadığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2021; Ayyıldız & Kahveci, 2022; Bulut, 2015; Kuvvet, 2019). Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin farklılık gösterdiğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Özgenel & Bozkurt, 2020; Sezer & Can, 2019). Her iki araştırmada da ilkökulda çalışan öğretmenlerinin mutluluk düzeyinin diğer okullarda çalışan öğretmenlerinden yüksek olduğu bulguları yer almaktadır. Başka bir çalışmada, imam-hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri genel ortaokullara göre daha yüksek bulunmuştur (Çetin & Polat, 2019). Örgütsel mutluluğu, okul türünden öte öğretmenin görev yaptığı örgütün havasıyla ilgili bir kavram olarak görmek daha ussal bir yaklaşım olarak görülür.

Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ölçeğine ilişkin puanların hizmet süresi değişkenine göre bulgular incelendiğinde, anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Alanyazında, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin hizmet yılı yani kıdem değişkenine göre farklılaşmadığına ilişkin çalışmalar (Gürbüz, 2020) olduğu gibi, farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Bulut, 2015; Çetin & Polat, 2019;

Düzgün, 2016; Kara, 2010). Yani hizmet süresine göre farklılık gösteren çalışmalara daha çoktur. Bu çalışmada, mutluluk düzeyi en yüksek öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahipken, en az mutlu öğretmenler ise 1-5 yıl kıdeme sahiptirler. Bulgular, öğretmenlik mesleğinin başında farklı sıkıntıların öğretmenlerin mutluluk düzeylerini düşürebileceği, ilerleyen zamanda bunların çözümlenmesiyle onların mutluluklarının arttığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin YBÖE ile MD arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bulguya dayalı olarak öğretmenlerin YBÖE ile etkili faktörler yaş, ekonomi ve politika, motivasyon, eğlenerek öğrenme, kültürel yapı olarak sıralanmaktadır (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012). Yani öğretmenlerin eğlenerek öğrenmeleri bir dereceye kadar onları mutlu etmekle birlikte, öğretmen mutluluğunu etkileyen başka birçok değişken bulunmaktadır. Bir çalışmada, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini etkileyen faktörler, katkı, kültür, güven, bağlılık ve kanaat olarak belirtilirken (Pryce-Jones, 2010)) başka bir çalışmada, işi anlamlandırma, paylaşılan değerler, ilişkiler, iş yaşam kalitesi ve liderlik olarak sıralanmıştır (Chaprasit & Santidhiraku, 2011). Öğretmenlerin mutluluğu ile iş yaşam kalitesi arasında bir ilişki (Toulabia, Raoufi & Allahpourashraf, 2013) bulunurken başka bir çalışmada, politik becerilerin okul mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Özgenel & Bozkurt, 2020). Ancak bu çalışmada elde edilen bulgularının aksine, Kocaeli ilinde, YBÖE ile MD'nin incelendiği bir çalışmada, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kabal, 2019).

Bu araştırmanın bulgularından varılan sonuçlarına göre, öğretmenlerin YBÖE iyi ve MD iyi çok iyi düzeydedir. Öğretmenlerin YBÖE branş ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin MD cinsiyet, branş, okul türü ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin YBÖE eğilimleri ile MD arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu beklenmeyen bir sonuç olarak görülebilir. Bu sonuçlar bu konuda yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında ilişkinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması nedeniyle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleriyle farklı değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin araştırmalar veya bu konuda derinlemesine nitel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Arcagök, S. ve Şahin Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Aristoteles, (2015). *Eudemos'a etik* (Çev. S. Babür). Bilge Su Yayıncılık.
- Arslan, N. (2021). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Ata, N. (2006). *Bilgi çağında kariyer ve liderlik* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik alguları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Ayyıldız, Ş ve Kahveci, K. (2022). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eurasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 9(29), 15- 31 <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.74971222>
- Biçen, G. and Koç, H. (2019). The effects of employee happiness levels on job satisfaction and job performance: a review of accommodation establishments, *Journal of Turkish Tourism Research*, 3(4), 1450-1468.
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of lifelong learning scale into Turkish culture, *Journal of Family, Counseling, and Education*, 1(1), 10-17.

- Bulut, A.(2015).*Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001). *Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Caporale, G. M.,Georgellis, Y., Tsitsianis, N., and Yin, Y.P. (2007). *In come and happiness across Europe: do reference values matter?* Brunel University, Mimeo.
- Chaiprasit, K. and Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 189-200.
- Chapman, J., D., Gaff, J.; Toomey, R., and Aspin, D.(2005). Policy on lifelonglearninginaustralia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2),99-122.
- Cresson, C. J. and Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 9, 87-98.
- Çakır Aksungur, F. (2023). Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile mutluluk seviyeleri arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 127-139.
- Çetin, S. ve Polat, S. (2019, 2-4 Mayıs). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss. 163-168).
- Dağdelen, M. (2008). *Üretim ve hizmet sektöründe çalışan işçilerde ruhsal sağlık düzeyi belirti dağılımı, algılanan sağlık, iş doyumu, yaşam doyumu ve sosyo-demografik değişkenlerin karşılaştırılması* (Uzmanlık Tezi), İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378, <https://doi.org/10.26466/opus.347656>
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Demirci, İ. and Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(29) 303-354. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0799>
- Demirel, M. (2009, Mayıs). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji*. 9th. International Educational Technology Conference (IETC). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010, Nisan). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları*. 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Diener, E., Emmons, A. R., Larsen, J. R., and Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diker-Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Dikmen, A. A. (1995): İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 50(3), 115-140.
- Doğan, S. ve Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Duman, S.(2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans Tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdoğan, D.G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 4, 803-834.

- Erten, P. ve Kazu, İ. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Fraenkel R. J. and Wallen E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, New York.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237- 252.
- Gerdtham, U.G. and Johannesson, M. (2001). The relationship between happiness, health, and socio-economic factors: results based on Swedish micro data. *Journal of Socio-Economics*, 30(6), 553-557.
- Güllüpinar, F. ve Gökalp, E. (2014). Neoliberal zamanın ruhu, yaşam boyu öğrenme ve istihdam ilişkileri: Yaşam boyu öğrenme politikalarının eleştirel bir analizi, *Mülkiye Dergisi*, 38 (2), 67- 92.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325.
- Gürbüz, G. (2020). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 101-114.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 214-233.
- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Karaman, K. (2016). Hayat boyu öğrenme etkinliklerinde yerel yönetimlerin rolü, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 1135-1142.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Keser, A. (2005). İş doyum ve yaşam doyum ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4, 77-95.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Kılıç, H. ve Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kurnaz, M. (2015). *İlk yetişkinlerde dini yönelim-mutluluk ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kuvvet, A. B. (2019). Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Lama, D. ve Cudler, H.,C. (2008). *İş hayatında mutluluk sanatı*. (Çev. Meltem Tayga), Klan Yayınları.
- MEB (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>
- Myers, D. G. and Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nalkıran, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Noodings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*, (Çev. Zuhâl Bilgin). Kitap Yayınevi.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2013). *International perspectives on new aspects of learning in teacher education*, IPALTE, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Öztaş, İ. (2018). *Farklı kurumlarda çalışan memurların serbest zaman doyum ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi, (Kırıkkale ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44.
- Öztürk, B. (2020). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work. Maximizing your psychological capital for success* Opener Institute for People and Performance, The Old Bakehouse 2 South Parade Oxford OX2 7JL UK.
- Rojas, M. (2007), heterogeneity in the relationship between income and happiness: a conceptual-referent-theory explanation, *Journal of Economic Psychology*, 28, 1-14.
- Russell, B. (1976). *Mutsuzluğun nedenleri, Mutluluk yolu*. İstanbul: Varlık yayınları.
- Sabates, R. and Hammond, C. (2008). *The impact of lifelong learning on happiness and well-being*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Sayılan, F. (2001). *Paradigma değişirken: küreselleşme ve yaşam boyu öğrenme*. Cevat Geray'a Armağan. Mülkiyeliler Birliği Yayını.
- Sezer, S. and Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 167-190.
- Şahin, M., Akbaşlı, K., and Yelken, (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tanatar, E. ve Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1775-1790. <https://doi.org/10.29228/Turkish Studies>
- Terzi, Sare (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 475-487.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri* (Çev. F. Oğuzkan). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Toulabi, Z., Raoufi, M., and Allahpourashraf, Y. (2013). The relationship between teachers' happiness and quality of working life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 691-695. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.628>
- Traş, Z., Öztemel, K. ve Koçak, M. (2019). Öğretmen adaylarının mutluluk düzeylerinin bazı öznel niteliklerine göre incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 47-56.
- Tunç, S. (2019). *İş doyumunun yaşam memnuniyetine etkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma*, (Yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (73), 620-631.
- Uzunahmet, B. (2017). *Mutluluk ve eğitim ilişkisi*. <https://www.havadiskibris.com/mutluluk-egitim-iliskisi/>
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015); Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M.(2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yüksekbilgili, Z. ve Akduman, G. (2016). Bireysel mutluluk ve işkoliklik ilişkisi, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 96-111.

Etik Beyan:

“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 26.11.2021 tarih ve 954 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

İlkokul Düzeyine Yönelik Kapsayıcı Öğretim Materyalleri¹ Ceren ŞENTÜRK², Behsat SAVAS³

Öz

Kapsayıcı eğitim, herkesin öğrenim hizmetlerinden yararlanma ve dışlanmama temel hakkının ifadesidir. Uygulamada bu hakka erişmede birçok kişi ve gruplar sorun yaşamaktadır. Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin tercih ettiği okulda, yaşlarıyla birlikte eğitim almasını ve okul hayatına tam anlamıyla katılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Sınıf içerisinde her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik uygun yöntem ve öğretim materyalleri sunulmalıdır. Bu materyaller, öğretmenlere ve eğitimcilerine farklı öğrenme profillerine uygun içerik sunma ve eğitimde eşitlik sağlama konusunda yardımcı olur. Araştırmanın problem cümlesi, kapsayıcı eğitime yönelik olarak geliştirilecek olan öğretim materyallerinin öğrenme üzerinde etkisi nedir? Olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yöntemi olarak seçilen tasarım tabanlı araştırma, öğrenme ortamlarındaki pratik problemlere yönelik tasarım ve çözüm geliştirmenin sentezi ve yeniden kullanılabilir tasarım ilkelerinin raporlanması olarak tanımlanabilir. Materyaller öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde materyaller özellikle öğrenenlerin etkileşimini sağlamaya yönelik olmasına çalışılmıştır. Uygulamalarda iki farklı veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. İlk olarak araştırmacılar, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde; katılım davranışları, etkileşim örüntülerini gözlemlemiştir. İkinci olarak, materyallerin denenmesinden sonra duygu ve görüşleri KWL tekniği ile yazılı olarak elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda, hazırlanan materyallere ilişkin öğrenciler kolaylıkla eğlenerek öğrendiklerini, bilgilerini pekiştirdiklerini, diğer derslerle ilişki kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise materyallerin ekonomik olması, çok amaçlı kullanıma izin vermesi, öğrencileri etkin kılması, meraklarını harekete geçirmesi açısından olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, İlkokul, Özel Gereksinimli Öğrenci, Materyal

For Primary School Level Inclusive Teaching Materials

Abstract

Inclusive education is the expression of the fundamental right of everyone to benefit from education services and not to be excluded. In practice, many individuals and groups experience problems in accessing this right. Inclusive education aims to ensure that each student receives education at the school of his/her choice, together with his/her peers and fully participates in school life. Appropriate methods and teaching materials should be provided for the learning needs of each student in the classroom. These materials help teachers and educators to provide content suitable for different learning profiles and to ensure equality in education. The problem statement of the research is, what is the effect of teaching materials to be developed for inclusive education on learning? It was determined as. Design-based research, which was chosen as the method of the research, can be defined as the synthesis of design and solution development for practical problems in learning environments and the reporting of reusable design principles. The materials were prepared by considering the learning outcomes in the curriculum. Before the application, the materials were especially tried to ensure the interaction of the learners. Two different data collection techniques were used in the applications. Firstly, the researchers observed the participation behaviours and interaction patterns of the students in the classroom activities. Secondly, after the testing of the materials, their feelings and opinions were obtained in writing with the KWL technique. As a result of the content analysis, students stated that they learnt easily with fun, reinforced their knowledge, and could relate to other lessons. Teachers, on the other hand, expressed positive opinions in terms of the materials being economical, allowing multi-purpose use, making students active, and stimulating their curiosity.

Keywords: Inclusive Education, Primary School, Student with Special Needs, Material

Gönderim Tarihi (Received): 25.07.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 30.10.2024

¹Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Dokuz Eylül Üniversitesi Tarih: 08.01.2024 Sayı No: E-87347630-659-855125)

² Uzm. Sınıf Öğretmeni, Özel Ege Eğitim Vakfı Okulları, cersenturk96@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-2231-2705

³ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, behsat.savas@deu.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-3164-9745

Giriş

Temel insan hakkı olarak eğitim, 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer almıştır. Küresel yoksullukla mücadele etme, sağlığı iyileştirme, bireyin toplumda tam ve aktif rol oynamasını sağlaması açısından önemlidir. Kapsayıcı eğitim, herkesin eğitime erişme ve dışlanmama temel hakkının ifadesidir. Uygulamada bu hakka erişimde birçok kişi ve gruplar sorun yaşamaktadır. Temel uluslararası belgeler eğitim haklarına erişimin anlamını ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Kalkınma işbirliğinin insan hakları çerçevesini yansıtması nedeniyle, finans ve politika kılavuzlarında herkes için eğitimi teşvik etmesi gerektiği giderek daha fazla kabul görmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (The UN Convention on the Rights of the Child – UNCRC (Assembly, 1989)) izleme komitesi “tüm hakların bölünmez ve birbirleriyle ilişkili” olduğunu belirtmektedir. Örneğin, özel gereksinimli çocuk için ayrılaştırılmış özel eğitim sağlanması, çocuğun eğitim hakkını kullandığı anlamını taşımaktadır. Aksi takdirde, bireyin ayrımcılığa uğraması, duygu ve düşüncelerinin göz ardı edilmesi, aile ve toplum dışına itilmesine yol açacaktır.

“Herkes İçin Eğitim” anlayışının başlangıcı, “evrensel beyanname”yi takip eden yıllarda, küresel eğitime ulaşma ideali ile gerçekleşme oranı arasındaki farkın sürmesinden kaynaklanmıştır. Evrensel eğitime yönelik 1980'lerdeki gelişim sadece yavaşlamakla kalmamış, birçok ülkede tersine dönmüştür. Herkes için eğitim kendiliğinden gerçekleşmemiştir (Stubbs, 2008, 19). Herkes İçin Eğitim Dünya Deklarasyonu, 1990 yılında Tayland'ın Jomtien kentinde düzenlenen Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda formüle edilmiştir. Konferansta, “kapsayıcılık” terimi kullanılmamış olsa da çeşitli belgelerde marjinal gruplara ait bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Konferansta, eğitimin tüm bireyler için temel bir hak olduğu yeniden ifade edilmiştir. Belirli grupların dışlandığı kabul edilmiş ve “Eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için görüş birliğine ulaşılmıştır”, “Gruplar öğrenme fırsatlarına erişimde herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması beklenir.”, “Eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak her kategorideki özel gereksinimli bireyin eğitime eşit erişimini sağlamak için adımlar atılmalıdır” vb. maddeler yer almıştır (Stubbs, 2008, 20).

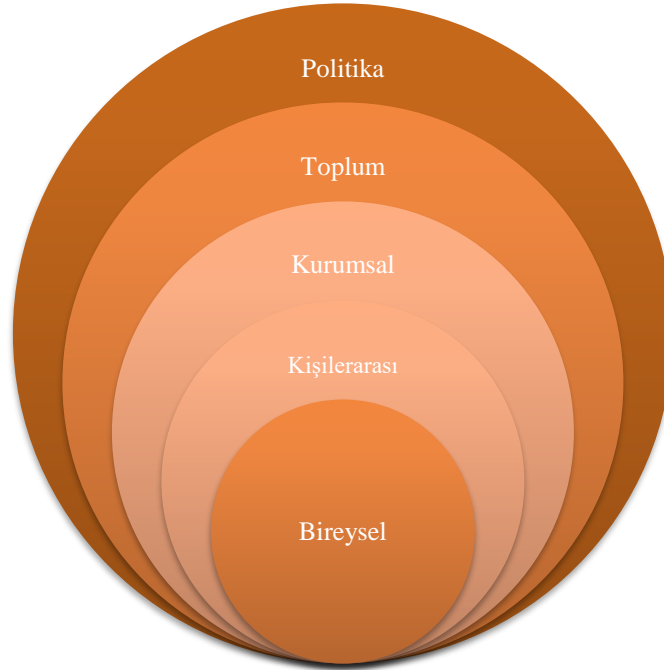
Günümüzde küreselleşme, iklim değişikliği, özellikle ekonomik nedenler zorunlu göçlere neden olmaktadır. Bir diğer zorunlu neden savaş kaynaklı göç hareketleridir. Savaş, fiziksel ve duygusal zararların yanı sıra özel gereksinimli çocuk ve yetişkinlerin sayısını artırmaktadır. Göç alınan bölgelerde bireysel yetersizliklere ve etnik kökenlere sahip bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum, çok kültürlü eğitim ortamlarının oluşmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Siyasi, politik, ekonomik ve coğrafi sebeplerin etkisiyle ortaya çıkan bu çeşitlilik, eğitim alanında farklı kültürlerden gelen bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını teşvik etmektedir. Aynı zamanda eğitim ortamlarının zenginleşmesine de katkı sağlamaktadır. Bu durum, eğitimde kültürel çeşitliliğin ve bireysel farklılıkların zenginlik ve fırsat olarak kabul edildiği eğitim perspektifini gerektirmektedir. Yeni oluşan duruma ilişkin öğretim sürecinin uygulanmasında, farklı yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilen, kapsayıcı eğitim ortamının oluşturulması gereklidir. Ancak bu şekilde, farklı kültürel özellik ve yeterliklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenmelerini teşvik eden atmosfer sağlanabilir (Kozikoğlu & Yıldırımoglu, 2021).

Kapsayıcı eğitim, genel eğitim ortamında özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını içeren süreçtir (Rix, 2020). Eğitim araştırmalarında kapsayıcılığın, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinden tüm eğitim sisteminin dönüştürülmesine kadar birçok anlamı vardır (Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen, 2020). UNESCO (2009), eğitimde kapsayıcılıkla, öğrenme kültür ve topluluklarına katılımı artırma, öğrenim sürecinden dışlanmayı azaltarak tüm öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ele almayı amaçlamaktadır.

Kapsayıcılık ve Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin temel ilkesi, farklı özelliklere sahip bireylerin, düşünceleri, kültürleri veya görüşleri bir arada barış içinde var olabilmelerini sağlamaktır. Aile, akran grupları, eğitim, iş, eğlence ve benzeri ortamlarda kapsayıcılık kavramı kullanılmaktadır. Bu bağlamlar çok çeşitli olmakla birlikte, kapsayıcı eğitimi tanımlayan temel ortak unsurlar bulunmaktadır. Her bir unsur bir dizi bireyi

içerdiğinden, bazı ortak hedeflere sahip olduğu için sosyal ve karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu karmaşıklık, kaynaştırma anlayış ve deneyimlerini etkileyen farklı faktörler arasındaki etkileşimi temsil eden sosyal ekolojik sistem modelinde yakalanabilir.



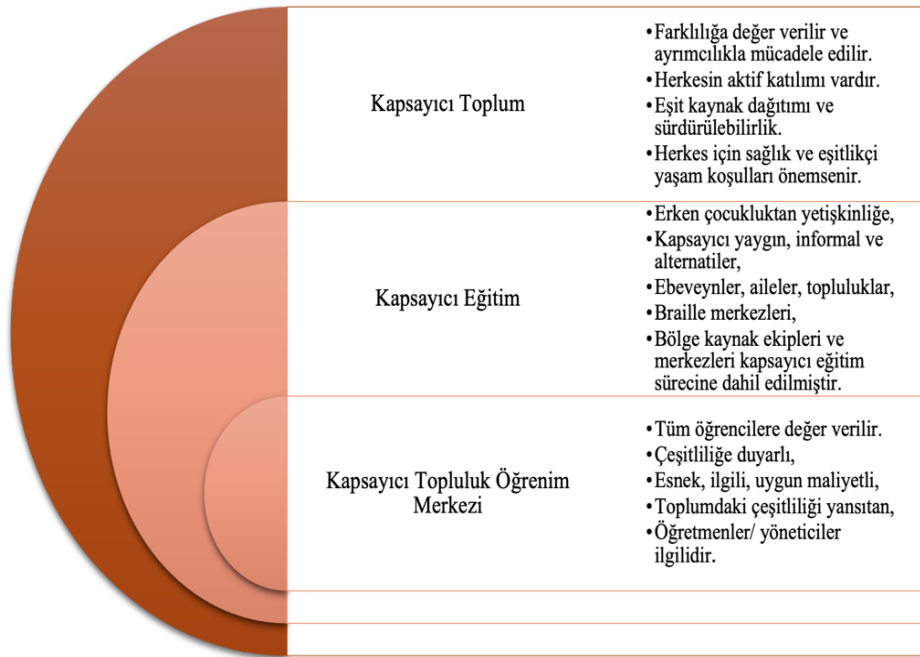
Şekil 1. Sosyal ekolojik sistem modeli (Gregson, 2001'den uyarlanmıştır).

Kapsayıcı eğitim, genel eğitime göre daha spesifikdir. Eğitim sistemlerinin çocuklar ve öğrenciler için kapsayıcı hale getirilmesiyle ilgilenen eğitim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktekin, 2017). Son yıllarda her geçen gün dikkatleri üzerine çeken kapsayıcı eğitim, sınıf ortamındaki farklılıkları bir sorun olarak değil, öğretimi zenginleştirmek için bir fırsat olarak gören bir uygulamadır. Her ne kadar özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi olarak düşünülse de geçici koruma altında olan, savaş, göç ve terör nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan ve çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan tüm öğrencilerin eğitimi kapsayıcı eğitimin alanı olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim, sınıf ortamındaki bireysel farklılıkları azaltmayı ve tüm öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitimin temel özellikleri altı başlık altında sıralanmaktadır:

- Özel gereksinim veya yetersizlikleri olan öğrencilere odaklanma,
- Dışlanmayı ortadan kaldırma hedefi,
- Dışlanma riski taşıyan tüm grupları (mülteciler, farklı dil ve dinlere sahip olanlar gibi) dikkate alma,
- Herkes için okul gelişimini teşvik etme,
- Kaliteli eğitimin her birey için erişilebilir olması vurgusu,
- Eğitim sürecini bu ilkeler doğrultusunda düzenleme yaklaşımıdır (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Tüm bu özelliklerle birlikte, kapsayıcı eğitim, her bireyin gelişimini amaçlayan ve eğitimden dışlanmayı önleyen özelliklere sahiptir. Öğrenme ve farklılaştırma için evrensel tasarım, müfredatın planlanmasını, sunulmasını, sınıftaki öğrencilerin çeşitliliğini öngörerek ve bunlara yanıt veren yaklaşımlardır. Bu çeşitlilik eğitim bağlamının zenginliğinin bir parçasıdır. Öğrenme için evrensel tasarım, farklılaştırma ve güce dayalı yaklaşımı benimsemektedir. Modeller arasında farklılıklar olsa da kapsayıcı eğitim uygulamaları farklı uygulamalar dizisi içermemektedir. Öğretmen öğrenme öğretme sürecini planlarken öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alarak uygulamada esnek davranmalıdır (Spandagou, Little, Evans, Bonati & Spandagou, 2020).

Yaygın olarak kullanılan pedagojik yaklaşımlardan biri farklılaştırma veya farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretimin, küçük gruplarda tercih edilmektedir. Örneğin çalışma kağıdında eksikleri bulma tamamlama, gereksiz öğeleri eleme gibi etkinlikleri içerir. Öğretmenlerin, farklılaştırılmış eğitime ilişkin algıları farklıdır. Farklılaştırılmış eğitim alanda benzer şekilde algılanmamaktadır. Carol Tomlinson, farklılaşmanın önde gelen savunucularından biri olarak tanınmakla birlikte, farklılaştırılmış sınıflar ve görevler (Tomlinson & Moon, 2013) farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 2001) gibi terimleri kullanmaktadır. Farklılaştırma terimi çok yönlü bir kavramdır. Bu bağlamda, öğretmen her çocuk için içeriği, süreci, ürünü ve öğrenme ortamını düzenler (Spandagou vd., 2020).



Şekil 2. Kapsayıcılık çemberleri (Stubbs, 2008)

Şekil 2 incelendiğinde, kapsayıcı eğitim, örtüşen kapsayıcılık daireleri gibi farklı bağlamlarda kavramsallaştırılabilmektedir. Bu bağlamda katılımın önemli bir rolü bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ile tüm insanların temel haklarına erişim sürecine dâhil edilmesi sağlanmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere hassas grupların temel hakları beslenme, barınma, giyim, sevgi ve şefkattir. Toplumun tüm üyelerinin katılımı olmadan gerçek sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmeyeceğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Özel gelişimin sonuçları bugün açıkça görülmektedir ki bunlar, zengin ve fakir arasındaki uçurumun açılması, artan çatışma, huzursuzluk, hoşgörüsüzlük, kaynak tüketimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Stubbs, 2008, 50). Öğrenim süresinin ilk yıllarından itibaren kapsayıcı eğitim sürecine dâhil olmak önemlidir.

Kapsayıcı Eğitimde Materyalin Yeri ve Önemi

Kapsayıcı eğitimde materyaller, tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sağlama hedefinin temel unsurlarından biridir. Bu eğitim yaklaşımı, her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlar. Bu nedenle, kullanılan materyaller, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, becerilerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak onların öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirir.

1. Farklı Öğrenme İhtiyaçlarına Uygunluk: Eğitim materyalleri, öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde planlanmalıdır. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine hitap eden materyallerle her öğrenciye ulaşmayı amaçlamak önemlidir. Örneğin, bir öğrenci görsel öğelerle daha iyi öğrenirken, bir başkası işitsel ya da fiziksel etkinlikler aracılığıyla daha iyi

kavrayabilir. Materyallerin bu şekilde çeşitlendirilmesi, farklı öğrenme tarzlarına uyum sağlama esnekliği sunar (Ainscow, 2007).

2. Erişilebilirlik ve Özel Gereksinimli Öğrenciler: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin bir şekilde katılabilmesi için materyallerin erişilebilir olması son derece önemlidir. Özellikle fiziksel, zihinsel veya duyuşsal olarak özel gereksinimi olan öğrenciler için materyallerin uyarlanması (örneğin, Braille yazısı, işaret dili, sesli kitaplar gibi) onların öğrenme süreçlerine daha rahat dahil olmalarını sağlar (UNESCO, 2009).
3. Etkileşim ve Katılımı Artırma: Materyallerin etkileşimli ve çeşitli özelliklere sahip olması, öğrencilerin eğitim sürecine daha aktif katılımını destekler. Oyunlar, simülasyonlar, projeler ve dijital içerikler, öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirir (Tomlinson, 2001).
4. Kültürel ve Dilsel Çeşitliliği Destekleme: Kapsayıcı eğitimde materyallerin kültürel ve dilsel çeşitliliğe sahip olması, farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin eğitim sürecine dahil olmalarını kolaylaştırır. Farklı dillerde hazırlanmış veya çeşitli kültürel deneyimleri yansıtan materyaller, öğrencilerin kendi kimliklerini eğitim ortamında daha rahat bulmalarına destek olur (Banks & Banks, 2010).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimde materyaller, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamada kritik bir rol üstlenir. Materyallerin erişilebilir, uyarlanabilir ve etkileşimli olması, her öğrencinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmasına olanak tanır ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı destekler.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Temel eğitimde kapsayıcı eğitimin önemi oldukça büyüktür. Bu dönemde sağlanan kapsayıcı eğitim, çocukların temel eğitim sürecinde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlar ve onların hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Kapsayıcı eğitim, bireyin kültürel niteliklerini, inancını, beceri düzeyine saygı göstererek akranlarından ayırılmamaktadır.

Bu araştırmada, sınıf içinde yavaş öğrenen, öğrenme güçlüğü çeken, hafif işitme ve görme problemleri olan öğrenciler için, farklı ders kazanımlarına uygun materyaller geliştirilmiştir. Bu materyaller, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrencilerin ders kazanımlarını somut nesnelere aracılığıyla daha rahat edinmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Kapsayıcı eğitim, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak, Türkçe, matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri için dört farklı yeni materyal oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, uzman görüşleri ve eğitim bilimleri alanının ilkeleri göz önünde bulundurularak kapsayıcı eğitimde kullanılacak materyaller geliştirilmiştir. Geliştirilen materyallerin etkinliği, alanda uygulamalar yapılarak test edilmiştir. Materyallerin uygulanmadan önce ve sonra KWL ilkeleri (Ogle, 1986) dikkate alınarak değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, değerlendirme çalışması ön-son test uygulaması şeklinde yürütülmüştür.

Tasarım tabanlı araştırma, materyal geliştirme sürecinde sürekli geri bildirim ve revizyon döngüsünün yanı sıra araştırma ile uygulama arasındaki etkileşimi ön plana çıkarır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek eğitim ortamlarına değer katan materyallerin geliştirilmesine imkan tanır. Tasarım tabanlı araştırmada öncelikle kritik konular belirlenir, sürecinin adımları ve sonuçları tespit edilir. Tasarım temelli araştırma literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. İlk kez 90'lı yılların başında Collins (1992) ve Brown (1992) tarafından "tasarım deneyleri" adıyla işe

koşulmuştur. İki yaklaşım arasındaki farklılık, araştırmacının öğrenme ve öğretme sürecindeki rolüdür (Wang & Hannafin, 2005). Tasarım, araştırmasına yönelik Akker (1999) tarafından “gelişimsel araştırma” ilkeleri önerilmiştir. Yaygın adlandırmalar, “tasarım deneyleri” (Brown, 1992; Collins, 1992), “tasarım araştırması” (Oh & Reeves, 2010), “tasarım temelli araştırma” ve “gelişimsel araştırma” olarak ifade edilmektedir. Tasarım temelli araştırma, öğrenme ortamlarındaki pratik problemlere yönelik tasarım ve çözüm geliştirme sürecinin sentezi ve yeniden kullanılabilir tasarım ilkelerinin raporlanması olarak tanımlanabilir (Herrington, McKenney, Reeves & Oliver, 2007). Bereiter (2002) tasarım araştırmasının gelişimsel doğasını üreten ve sürdüren yeniliği vurgulamaktadır.

Araştırmada geliştirilen materyallerden etkilenecek hedef kitle yaklaşık beş milyon ilkökul öğrencisi ve altı yüz bin sınıf öğretmeni yer almaktadır. Özel gereksinimli olup kapsayıcı eğitim alacak öğrenci oranı yaklaşık %12 olduğu (TÜİK, 2022) düşünüldüğünde 600.000 öğrencinin etkili biçimde yararlanabileceği öngörülmüştür. Çeşitli nedenlerle özel gereksinimli olmamasına rağmen kapsayıcı eğitim sürecinde değerlendirilecek öğrenciler dikkate alındığında bu sayının artacağı öngörülmektedir. Geliştirilen materyaller sadece kapsayıcı eğitim sürecinde kullanılmayacak olması, diğer öğrencilerinde öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

İlkokul ders öğretim programına uygun olarak hazırlanan materyallerin geliştirilmesi aşamasında, eğitim fakültesi sınıf eğitimi ve özel eğitim alanında ders vermekte olan öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuştur. Öğretim elemanlarından alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, ilkökulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin de görüşü alınarak nihai biçimini almıştır. Süreç iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada Dokuz Eylül Üniversitesi 08.01.2024 tarihli E-87347630-659-855125 sayılı etik kurul onayı ve araştırma izni alınmıştır. Uygulama İzmir ili Gaziemir ilçesi Şehit Polis Ahmet Atilla Güneş İlkokulunda 2024-2025 öğretim yılının birinci döneminde 30 öğrenciye Türkçe, matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, din kültürü ahlak bilgisi ve sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerine yönelik materyaller hazırlanarak uygulanmıştır. Geliştirilen materyallerin uygulanması, sınıfın öğretmenin bulunduğu ortamda gerçekleşmiştir. Materyallerin geçerliliğine yönelik kanıt elde etmek amacıyla, sınıf öğretmenliği alanında uzman bir akademisyen ve ortalama 14 yıllık deneyime sahip iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda önerilen değişiklikler dikkate alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma verileri nitel yöntemle elde edilmiştir. Materyallerin geliştirilmesi ve uygulaması aşamasında öğrencilere yönelik KWL (Ne biliyorum, Ne öğrenmek istiyorum, Ne öğrendim?) formunu doldurmaları istenmiştir. Materyalin sunulması öncesinde öğrencilerin kazanımla ilgili ne bildikleri ve ne öğrenmek istemelerini ilgili sütuna yazmaları istenmiştir. Öğretim süreci sonunda son sütun olan ne öğrendim bölümü doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulanan KWL formuna yönelik içerik analizi uygulanmıştır. Geliştirilen öğretim materyallerine yönelik öğretmenlerden görüşler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. KWL uygulaması ile Ne biliyorum? Başlığı altında öğrencilerin ifadeleri ön test niteliği taşıırken son testte neler öğrendim? Bölümündeki ifadeler son test niteliği taşıdığı kabul edilmiştir. Bu durumda ön-son test kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma modelinin uygulandığı ifade edilebilir.

Kapsayıcı eğitim, farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve yeteneklerine saygı gösteren, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Kapsayıcı öğretim materyalleri ile öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerini, hızlarını ve gereksinimlerini dikkate alarak onlara destek sunmak amaçlanmaktadır. Sınıf içinde yavaş öğrenen, öğrenme güçlüğü olan, hafif işitme ve görme problemi olan öğrenciler için farklı ders kazanımlarına uygun çeşitli örnek materyaller geliştirilmiştir. Materyaller öğrenmeyi kolaylaştıran, kazanımların öğrenciler tarafından kolaylıkla edinmelerinin sağlanması için somut nesnelere tasarlanmıştır. Uygulama dört aşamada gerçekleşmiştir.

Aşama 1: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretim Materyalleri Geliştirilmesi için Planlama

Araştırmanın ilk aşamasında, kapsayıcı eğitime yönelik ilgili literatür taranmış ve çalışmanın temelini oluşturan teorik çerçevelerin gözden geçirilmesiyle birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmada kapsayıcı eğitime yönelik ders sürecinde kullanılacak kazanımlara uygun olarak geliştirilmiş farklı materyal örneklerine ihtiyaç duyulmuştur.

Aşama 2: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretim Materyallerin Geliştirilmesi

Kapsayıcı öğretim materyalleri ile öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerini, hızlarını ve gereksinimlerini dikkate alarak onlara destek sunmak amaçlanmaktadır. Tüm bunlardan hareketle sınıf içinde yavaş öğrenen, öğrenme güçlüğü olan, hafif işitme ve görme problemi olan öğrenciler için farklı ders kazanımlarına uygun çeşitli örnek materyaller geliştirilmiştir. Materyaller öğrenmeyi kolaylaştıran, kazanımların öğrenciler tarafından kolaylıkla edinmelerinin sağlanması için somut nesnelere tasarlanmıştır. Materyaller geliştirilirken her öğretmenin kolay temin edebileceği malzemelerin olmasına özen gösterilmiştir. Tahta küpler, bant, mukavva, karton, yapıştırıcı, makas, dersin konusuna uygun renkli resim çıktıları, CD ve tahta kalemleri kullanarak materyaller hazırlanmıştır.

Aşama 3. Saha Uygulaması

Materyaller öğrenme çıktıları dikkate alınarak ilkokul 2-3 ve 4. sınıf düzeylerine yönelik hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde materyaller özellikle öğrenenlerin etkileşimini sağlamaya yönelik olmasına çalışılmıştır. Hazırlanan materyallerin geçerliğine yönelik kanıt elde etmek amacıyla, sınıf öğretmenliği alanında uzman bir akademisyen ile ortalama deneyimleri 14 yıl olan iki sınıf öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenler, “materyal boyutları, öğrenme çıktısının seçilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin zorlanabileceği konular” hakkında fikirlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere yönelik yapılan düzenlemelerin ardından ilkokul 2-3-4. sınıfta olan toplam 23 öğrencinin görüşleri doğrultusunda son düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamalarda iki farklı veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır. İlk olarak araştırmacılar, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde, katılım davranışları, etkileşim örüntüleri gözlemlenmiştir. İkinci olarak, materyallerin denenmesinden sonra duygu ve görüşlerinin yazılı olarak elde edilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Hazırlanan materyaller, öğretmenlerin sınıftaki bireysel farklılıkları daha kolay fark etmelerine ve dersleri her öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına yardımcı olur. Bu farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak, öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlar. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, hızlarına ve ilgi alanlarına hitap eden içeriklerle buluşmaları, onların öğrenmeye daha fazla bağlanmalarına katkıda bulunur. Küçük başarılar yaşadıklarında özgüvenleri güçlenir ve bu da daha büyük hedeflere ulaşmaları konusunda onları motive eder. Başarı hissi öğrencilerin motivasyonunu artırır, bu da akademik performanslarının iyileşmesine katkıda bulunur.

Aşama 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Kullanılan Öğretim Materyalleri

Materyal 1. Öğretici Küpler

Öğretici küpler materyali trafik güvenliği, Türkçe, fen bilimleri, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, türkçe ve hayat bilgisi derslerinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Küpler öncelikle, üzerine yazılan yazının silinebilmesi ve etkinlikleri yapılandırılıp sökülebilmesi için şeffaf bir koli bandıyla kaplanmıştır. Plastik bantla kaplanması, asetat kalem kullanılması fırsat sağlaması nedeniyle farklı ders ve sınıf düzeylerine uygun olarak yazılıp silinebilir hale getirilmiştir.

Şekil 3’te yer alan birinci küp materyali hayat bilgisi dersi “güvenli hayat” ünitesinde yer alan trafik kuralları, trafik işaret ve levhalarına yönelik kazanımlara uygun olarak ders sürecinde kullanılabilir. Bunun yanında materyal, 4. sınıf trafik güvenliği dersinin, “TG.4.1.2.-Trafikle ilgili temel kavramları açıkla” ile “TG.4.1.3.-Trafik işaretleri ve işaret levhalarının önemini araştır.” kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Dersin farklı kazanımlarına uygun olarak küpün üstüne yapıştırılan görseller çıkartılarak yenilenebilir.



Şekil 3. Öğretici Küp Materyali

İkinci küp materyali matematik dersinin “kesirler” alt öğrenme alanına yönelik hazırlanmış olup ilkokulun tüm sınıf seviyelerinde kullanılabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görselleri içeren küplerle çalışması ve kendisinin de benzer şekilde uygun şekil veya nesnelere eş parçalara bölerek, bütün, yarım, çeyrek ve diğer kesir modelleri arasındaki ilişkiyi açıklayabilmeleri hedeflenmektedir.

Üçüncü küp materyali Türkçe dersine uygun olarak hazırlanmış olup farklı sınıf seviyelerinde kullanılabilir. Etkinlikte öğrenciden, küpün üstüne yazılan kelimenin hem eş hem de zıt anlamlısını bularak söylemesi istenir. Öğretim materyali “Kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını tahmin eder.” kazanımına ilişkin tasarlanmıştır.

Dördüncü küp materyali 3. sınıf fen bilimleri dersine uygun olarak hazırlanmış olup dersin dördüncü ünitesi olan “maddeyi tanıyalım/madde ve doğası”na yönelik hazırlanmıştır. Ünitenin birinci konusu öğretim programında “maddeyi niteleyen özellikler” olarak yer almaktadır. Bu kazanıma ilişkin kavramlar incelendiğinde sertlik/ yumuşaklık esneklik, kırılabilirlik, renk, koku, pürüzlü ve pürüzsüz olma olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerden küplerin üzerinde yer alan bu kavramları açıklamaları ve birer örnek vermeleri hedeflenmektedir.

Beşinci küp materyali küresel ısınma konusuna farkındalık yaratmak için tasarlanmış olup öğrencilerin bu konu hakkında bilgi edinmesi hedeflenmektedir. Küplerin üzerinde yer alan görsellerin her biri küresel ısınmayı çağrıştıracak şekilde hazırlanmıştır.

Altıncı küp materyali Türkçe dersi ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda kullanılabilir şekilde tasarlanmış olup öğrencilerin görsellerde ifade edilen deyimlerin neler olabileceğine ilişkin tahminde bulunmaları hedeflenir. Daha sonra öğretmen ve arkadaşlarıyla birlikte tartışarak deyimlerin anlamlarına yönelik çıkarımlarda bulunmaları beklenmektedir.

Yedinci küp materyali, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin “kültür ve miras” öğrenme alanı “SB.4.2.4.- Millî mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle millî mücadelenin önemini kavrar.”

kazanımına uygun olarak hazırlanmış olup öğrencilerin milli mücadele kahramanlarını bilerek ülkemiz için ne kadar önemli olduklarını biyografi öğretimi bağlamında ele alınarak öğrenmeleri ve öğrendiklerini ifade edebilmeleri hedeflenmektedir.

Sekizinci küp materyali, 4. sınıf fen bilimleri dersinin 2. ünitesi olan “besinlerimiz” konusunun “F.4.2.1.1.- Canlı yaşamı ve besin içerikleri arasındaki ilişkiyi açıklar.” İle “F.4.2.1.2.-Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapar.” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Küp üzerinde yazılı olan harfler protein, karbonhidrat, yağ, vitamin, su ve mineralleri ifade etmekte olup hangi besinlerde bulduklarına yönelik görseller yer almaktadır. Böylece öğrenciden besinlerin hangi grupta yer aldığını ifade edebilme becerisini kazanmaları hedeflenmektedir.

Dokuzuncu küp materyali, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin “İslam’ı tanıyalım” ünitesinde yer alan “4.2.1.- İslam’ın inanç esaslarını sıralar.” kazanımına uygun olarak hazırlanmıştır. Öğrenciden İslam’ın altı inanç esasını ayrıntıya girilmeden ifade edebilmesi hedeflenmektedir.

Materyal 2. Buluyorum Yazıyorum Kartları

Hayat bilgisi dersine yönelik olarak hazırlanan kartlar ile, öğrencilerin kara, hava, demir, deniz yolu gibi ulaşım türleri ile bu yollarda kullanılan taşıtların neler olduğuna ilişkin sınıflandırma yapabilmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda trafik güvenliği dersiyile ilişkili olarak öğrencilerin disiplinlerarası çalışabilmeleri amaçlanmaktadır.

Kartların arka yüzlerinde ise hava olaylarına ilişkin görseller yer almaktadır. Bu kartlar ile doğa olaylarından yağmur, dolu, kar, sis ve rüzgâr üzerinde durulur. Doğal olaylarının zarar verici olmaması için alınabilecek önlemler üzerinde durulur. Öğrencilerin kartların her iki yüzünü kullanarak öğrendiklerinden hareketle bir hikâye çalışması oluşturmaları istenir. Kartların görselleri Şekil 4 ve 5’te yer almaktadır.



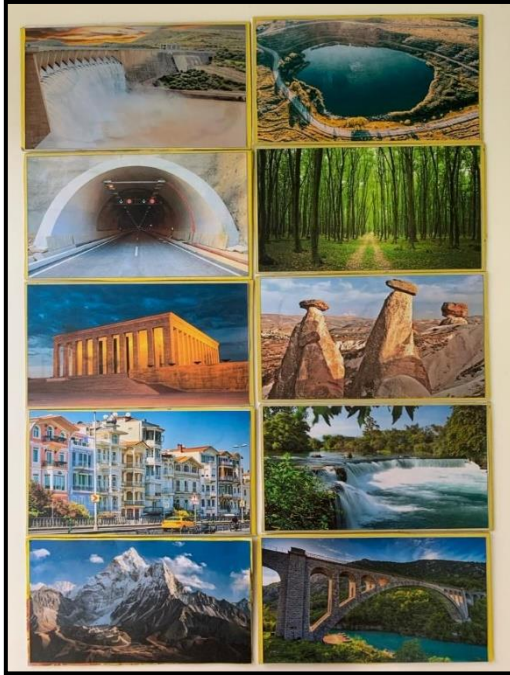
Şekil 4 ve Şekil 5 Buluyorum yazıyorum kartları

Materyal 3. Doğal ve Yapay Bir Arada

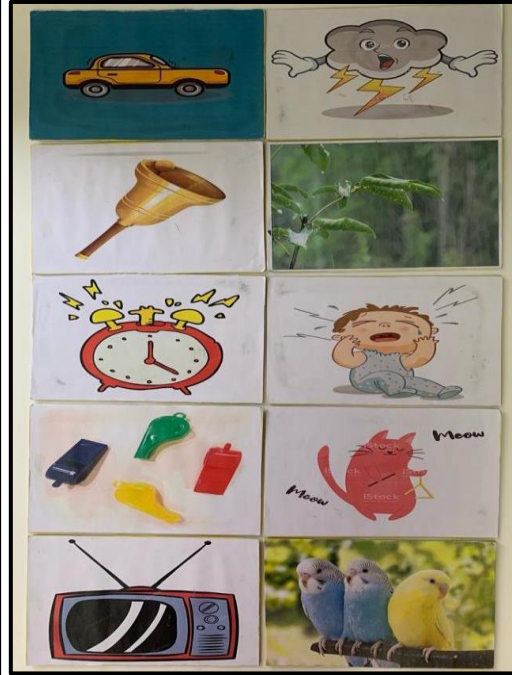
Şekil 6’da yer alan kartların ön yüzü sosyal bilgiler dersinin “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı “SB.4.3.3.- Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.” kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Bu kartlar ile öğrencilerin yakın çevrelerini doğal ve beşerî tüm unsurlarıyla tanıyarak

sınıflandırabilmeleri hedeflenmektedir. Kartlar karışık olarak öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden kartlarda yer alan görsellerin neler olduğuna ilişkin yorumları alınır ve ardından doğal ve yapay unsurları iki ayrı grup şeklinde sınıflandırmaları istenir.

Şekil 7’de yer alan kartların arka yüzünde ise fen bilimleri dersinin “çevremizdeki ışık ve sesler” ünitesinde yer alan “F.3.5.3.3.- Çevresindeki ses kaynaklarını doğal ve yapay ses kaynakları şeklinde sınıflandırır.” kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Benzer şekilde kartlar karışık olarak öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden kartlarda yer alan görsellerin doğal mı yoksa yapay ses mi olduğunu ifade etmeleri hedeflenmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kartların ön yüzünde yer alan sosyal bilgiler dersine yönelik kullanılmış olan doğal ve beşerî unsur konusıyla ilgili de bağlantı kurmalarına yardımcı olunur.



Şekil 6. Doğal ve Beşerî Unsur Kartları



Şekil 7. Doğal ve Yapay Sesler Kartları

Şekil 8’e göre CD’lerin üstüne yazılan sayılar kullanılarak öğrencilerin tek ve çift doğal sayıları kavramasına yardımcı olunur. Bunun yanında öğrencilerin, hazırlanan CD’leri kullanarak sayıları büyüklük-küçüklük bakımından karşılaştırarak sıralayabilmeleri sağlanır.



Şekil 8. Sınıf içi uygulama

Materyal 4. Sayıyorum Diziyorum

Şekil 9 ve 10'da yer alan matematik dersine yönelik tasarlanan materyalde “sayılar ve işlemler” öğrenme alanına ilişkin kazanımların olduğu ders süreçlerinde kullanılabilir. Herhangi bir CD kullanarak hazırlanmış olan bu materyal ders sürecine uygun olacak şekilde üzerine yazılmış olan sayılar silinerek, farklı sayı veya işlemler yazılarak çeşitli kazanımlara yönelik kullanılabilir.



Şekil 9. Sayıyorum Diziyorum Materyali



Şekil 10. Sınıf içi uygulama

Bulgular

Materyallerin etkililiğine yönelik uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen KWL sonuçları içerik analizi yapılarak aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1

Doğal Yapay Bir Arada Materyallerine İlişkin KWL sonuçları

KWL		
Aşamaları	Tanım	Örnek İfadeler
Ne biliyorum?	Materyal hakkında öğrencilerin ön bilgileri	Birinci öğrenci “Kartlarda olan doğal ses kaynakları insanların çıkardığı sesler yapay ses ise televizyon sesi olabilir.”, ikinci öğrenci “İnsan dokunmadan çıkan her ses doğal sestir. İnsan eliyle ses çıkarılması sağlananlar ise yapay sestir.”, üçüncü öğrenci “Doğal ses kendiliğinden çıkan seslerdir. Yapay sesler ise insanlar tarafından çıkarılır.” dördüncü öğrenci “Doğal ses kaynakları olarak insanlar, hayvanlar ve doğada olan bütün canlıların sesidir. Yapay ses olarak insanların ürettiği telefon, televizyon ve tablet olabilir.” beşinci öğrenci “Yağmurun sesi, gök gürültüsü, hayvan sesleri doğal sestir. Dünyamızın sesi yapay sestir.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.
Neler bilmek istiyorum?	Öğrenilmek istenen	Birinci öğrenci “Dünyanın sesi var mı bunu bilmek isterdim. Vücudumuzun içinde çıkan sesleri öğrenmek isterdim.” ikinci öğrenci “Astronot olmadan dünyanın sesini duymak isterdim. Hayatımda duyamadığım sesleri öğrenmek isterdim.” üçüncü öğrenci “Dünya dönerken, biz uyurken, deprem olurken ses çıkar mı bilmek isterdim.” dördüncü öğrenci “Baykuşların çıkardığı sesleri duymak isterdim.” beşinci öğrenci “Benim duyamadığım sesler neler olabilir öğrenmek isterdim” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Ne öğrendim?	Hedeflenen kazanım	Birinci öğrenci “Doğal ve yapay seslerin neler olduğunu ve bu sesleri nasıl ayırt edebileceğimi öğrendim.”, ikinci öğrenci “Dünyanın dönerken bir ses çıkardığını fakat bizim kulağımızın her sesi duyamadığını öğrendim.”, üçüncü öğrenci “Hayvan seslerinin, şimşek çakmasının, yağmur sesinin doğal bir ses kaynağı olduğunu; televizyon, araba, düdüğü, zil ve çalar saat gibi nesnelerin ise yapay ses çıkardıklarını eğlenerek öğrendim.”, dördüncü öğrenci “Yapay ses kaynaklarının insanların müdahalesiyle oluştuğunu, doğal ses kaynaklarının ise müdahale olmadan ses çıkarabildiklerini öğrendim.”, beşinci öğrenci “Dünya’da bazı sesler doğal bazı seslerde yapay seslerdir. Bunları kendiliğinden oluşup oluşmadığına bakarak anlayabiliriz.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.
--------------	--------------------	--

Tablo 1. incelendiğinde, “ne biliyorum?” bölümünde öğrencilerin doğal ve yapay ses kaynaklarına ilişkin belirli düzeyde bilgi ve tahminlerinin olduğu görülmektedir. “neler bilmek istiyorum?” ve “ne öğrendim?” sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde ise öğrencilerin bilmek istediklerine ilişkin beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Öğrencilerin sunulan bilgiler hakkında öğrendiklerini net bir şekilde ifade ettiği, etkinlikleri yönergeye uygun yaptıkları, öğretim sürecine de istekli şekilde katıldıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Tablo 2
Öğretici Küpler Materyallerine İlişkin KWL Sonuçları

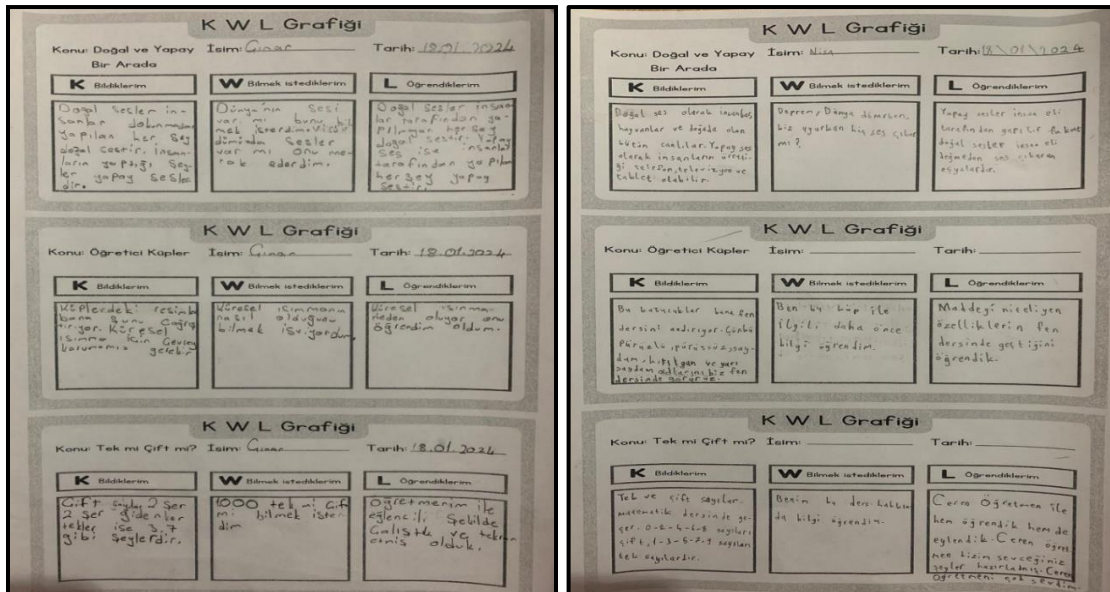
KWL		
Aşamaları	Tanım	Örnek İfadeler
Ne biliyorum?	Materyal hakkında öğrencilerin ön bilgileri	Birinci öğrenci “Bana verilen küpün üstünde bazı kelimeler vardı. Bu kelimelerin sınıfta eş ve zıt anlam ile ilgili çok örnek yaptığımız için bu konuyla ilgili olabileceğini düşündüm.”, ikinci öğrenci “Bana verilen küpün üstünde yer alan resimler küresel ısınmayı çağırıyor. Küresel ısınmayı önlemek için çevremizi korumamız gerekir.”, üçüncü öğrenci “Küpün üstündeki resimler bana fen dersini hatırlatıyor. Pürüzlü, pürüzsüz, saydam, kırılmalı ve yarı saydam kavramlarını biz derste görmüştük.”, dördüncü öğrenci “Bana verilen küpün üstünde kesirler var. Kesirlerle ilgili bütün, yarım ve çeyreği biliyorum.”, beşinci öğrenci “Bu küpün üstünde yer alan resimler trafikte dikkat edilmesi gereken levhaları anlatıyor.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.
Neler bilmek istiyorum?	Öğrenilmek istenen	Birinci öğrenci “Eş ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili bilmediklerimi öğrenmek istiyorum.”, ikinci öğrenci “Küresel ısınmayı durdurmak için ben ne yapabilirim, küresel ısınmayı durdurabilmem için doğaya ne katkıda bulunmalıyım? Bunları öğrenmek istiyorum.”, üçüncü öğrenci “Maddeyi niteleyen özelliklerle ilgili bilmediğim bilgileri öğrenmek isterim.”, dördüncü öğrenci “Kesirlerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak istiyorum. Bütün yarım ve çeyreği şekille gösterebilmeyi istiyorum.”, beşinci öğrenci “Trafik levhaları ile ilgili daha çok bilgi edinmek istiyorum.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.
Ne öğrendim?	Hedeflenen kazanım	Birinci öğrenci “Bir kelimenin hem eş hem de zıt anlamlısının olabileceğini öğrendim. Ama her kelimenin olmaz.”, ikinci öğrenci “Küresel ısınmayı önlemek için neler yapmamız gerektiğini öğrendim. Küresel ısınma olduğunda neler olacağı anlatıldı.”, üçüncü öğrenci Maddeyi niteleyen özelliklerin neler olduğunu öğrendim. Pürüzlü zeminlerde top yuvarlanırsa hızının azalacağını öğrendim., dördüncü öğrenci “Kesirleri şekille gösterirken kaç parçaya ayırdysak onu kesir çizgisinin altına yazmamız gerektiğini öğrendim.”, beşinci öğrenci “Trafik levhalarının ne anlama geldiğini ve kurallarını eğlenerek öğrendim.” şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 2. incelendiğinde öğrencilerin öğretici küpler materyalinin altı yüzünde yer alan farklı derslere yönelik etkinliklere ilişkin hazırbuluşluklarının yeterli olduğu görülmüştür. Bunun yanında trafik işaret ve levhaları, kesirler gibi konularda ise eksik ve yetersiz bilgilerinin olduğu görülmüştür. Materyalin uygulanması ve araştırmacı tarafından yapılan anlatımın sonrasında öğrencilerin “neler bilmek istiyorum?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrenmek istedikleri bilgileri edindikleri anlaşılmıştır.

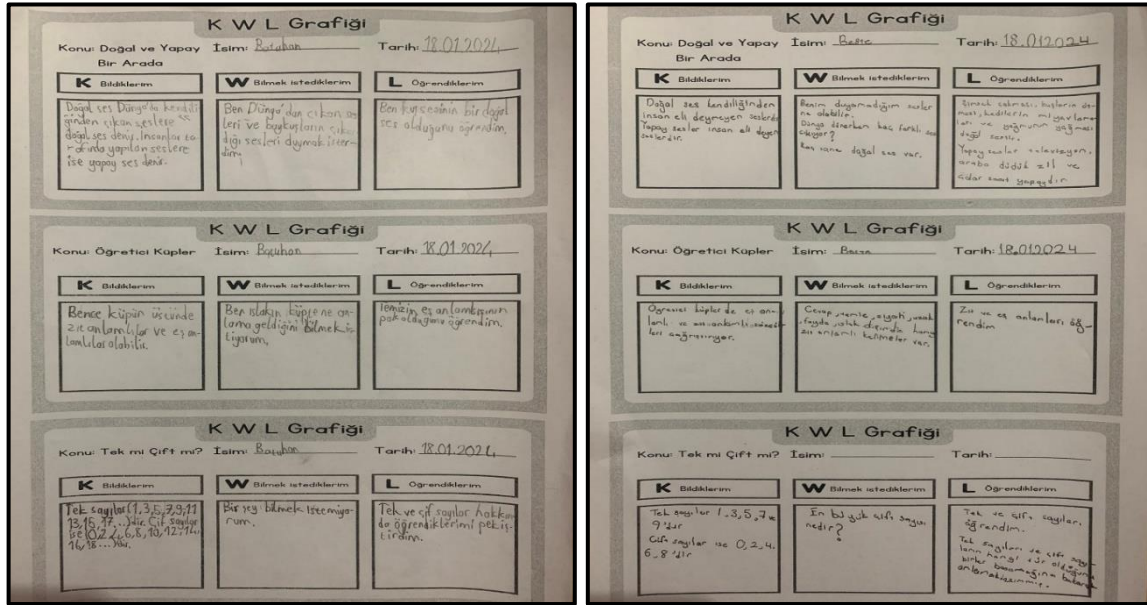
Tablo 3
Tek Mi Çift Mi? Materyallerine İlişkin KWL Sonuçları

KWL		Örnek İfadeler
Aşamaları	Tanım	
Ne biliyorum?	Materyal hakkında öğrencilerin ön bilgileri	Birinci öğrenci “Tek sayıların ikiye bölündüğünde kalanlı çıkan, çift sayıların ise ikiye bölündüğünde kalansız çıkan sayılar olduğunu biliyorum.”, ikinci öğrenci “Tek sayıları ikiye bölünürken çift sayıları sayabiliriz.”, üçüncü öğrenci “Çift sayılar ikiye bölünürken artan sayılar tekler ise 3,7 gibi sayılardır.”, dördüncü öğrenci “1,3,5,7,9 sayılarının tek; 2,4,6,8 sayıları çifttir. İki basamaklı sayıların tek mi çift mi olduğuna karar vermek için birler basamağına bakmamız gereklidir.”, beşinci öğrenci “Tek sayılar 1,3,5,7,9 çift sayılar 0,2,4,6,8’dir.” şeklinde ifade etmişlerdir.
Neler bilmek istiyorum?	Öğrenilmek istenen	Birinci öğrenci “Bu konuya dair bilmek istediğim bir şey yok.”, ikinci öğrenci “Tek ve çift sayıların dört basamaklı hallerini bilmek istiyorum.”, üçüncü öğrenci “1000 sayısı tek mi çift mi bilmek istiyorum.”, dördüncü öğrenci “Başka hangi sayılar tek hangi sayılar çift bilmek istiyorum.”, beşinci öğrenci “Sekiz basamaklı sayılarda teklik ve çiftliği öğrenmek istiyorum.” şeklinde belirtmişlerdir.
Ne öğrendim?	Hedeflenen kazanım	Birinci öğrenci “Üç basamaklı sayıların hangilerinin tek hangilerinin çift olduğuna nasıl karar vereceğimi öğrendim.”, ikinci öğrenci Üç basamaklı hatta birden çok basamaklı bile olsa birler basamağına bakarak tek veya çift sayı olduğuna karar verebileceğimi öğrendim.”, üçüncü öğrenci “Öğretmenim ile eğlenceli şekilde tek ve çift sayıları çalışarak tekrar etmiş olduk.”, dördüncü öğrenci “Sayıların birler basamağına bakarak tek ve çift sayı olduğunu bulabileceğimizi öğrendim. 125 sayısı tek sayı çünkü birler basamağında 5 var. 331 sayısı tek sayıdır. 422 sayısı iki sayısından dolayı çift sayıdır.”, beşinci öğrenci “Tek ve çift sayılar ile ilgili bol bol antrenman yaptık.” olarak belirtmişlerdir.

Tablo 3. incelendiğinde, “ne biliyorum?” sorusuna verilen yanıtlara göre öğrencilerin tek ve çift sayılara ilişkin ön bilgilerinin düzeyi anlaşılmıştır. “neler bilmek istiyorum?” sütununda ise öğrencilerin tek ve çift sayıları bulurken basamak sayısı artan sayılarını da okuyup yazabilmek istedikleri görülmüş olup öğretim sürecinde bu istekleri dikkate alınmıştır. öğrencilerin “ne öğrendim?” sütununda yer alan cevapları incelendiğinde üçten fazla basamağına sahip sayıların da tek mi yoksa çift sayı mı olduğunu bulabildikleri, eğlenerek etkinliklere katılım gösterdikleri görülmüştür.



Şekil 11a. KWL grafiği sınıf içi uygulama



Şekil 11b. KWL grafiği sınıf içi uygulama

Öğrencilere uygulanan KWL grafiği sonuçları incelendiğinde (Şekil 11a ve b), uygulama öncesinde “bildiklerim” bölümüne verilen yanıtların tam olarak doğru şekilde ifade edilmediği ve bazı eksiklikler taşıdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinin tam olarak yansıtılmadığını göstermektedir. “bilmek istediklerim” kısmına bakıldığında ise öğrencilerin öğrenme çıktılarına yönelik daha derinlemesine ve ilginç bilgiler edinme arzusu taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu bölümde, öğrencilerin konuyla ilgili merak ettikleri noktaları ve öğrenmek istedikleri özel alanları belirttikleri dikkat çekmektedir.

Materyallerin uygulanması sonrasında yanıtlanan “öğrendiklerim” başlığında ise öğrencilerin önceki bilgi eksikliklerinin giderildiği, ayrıca bildiklerine yeni öğrenme çıktıları eklenerek bilgilerin zenginleştirildiği görülmüştür. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin nasıl geliştiğini ve daha kapsamlı bir anlayışa nasıl ulaştıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yeni kazanımları, onların öğrenme sürecine aktif katılımlarını pekiştirmiş ve konuyla ilgili daha geniş bir perspektif kazanmalarını sağlamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, ders sürecinde kullanılan kapsayıcı öğretim materyalleri öğrencilerin kazanımları etkili ve eğlenceli şekilde öğrenmelerine destek olduğu görülmüştür. “öğretici küpler” materyali trafik güvenliği, Türkçe, fen bilimleri, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe ve hayat bilgisi derslerinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Öğrenciler farklı gün ve saat aralıklarında girmiş oldukları bu derslerde küpleri kullanırken eğlenerek kazanımları öğrenmiş olup ders sürecine daha istekli katıldıkları görülmüştür.

İkinci materyal olan “buluyorum yazıyorum kartları” öğrencilerin oldukça dikkatini çekmiş olup hayat bilgisi ve trafik güvenliği dersine yönelik kazanımları disiplinlerarası çalışmalarını sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kara, hava, demir, deniz yolu gibi ulaşım türleri ile bu yollarda kullanılan taşıtların neler olduğuna ilişkin sınıflandırma yapabildikleri görülmüştür. Kartların arka yüzlerinde yer alan hava olaylarına ilişkin görseller sayesinde öğrenciler bu doğa olaylarında yaşananlardan bahsetmişler, alınması gereken önlemleri tartışmışlardır. Sonrasında kartlarda yer alan konulara yönelik yazmış oldukları hikayeler sayesinde yaratıcılıklarını geliştirerek arkadaşları ile paylaşmışlardır. Bu materyal öğrencilere daha etkileşimli, eğlenceli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme

deneyimi yaşatırken aynı zamanda yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede de katkı sağladığı düşünülmektedir.

Üçüncü materyal olan “doğal ve yapay bir arada” kartları ile öğrencilerin yakın çevrelerini doğal ve beşerî tüm unsurlarıyla tanıyarak sınıflandırabilmeleri hedeflenmiş olup materyallerin kullanımı sonrasında öğrencilerin bu hedefi kolayca gerçekleştirdikleri görülmüştür. Kartların arka yüzünde ise öğrencilerin kartlarda yer alan görsellerin doğal mı yoksa yapay ses mi olduğunu kolaylıkla ifade ettikleri, derse istekli şekilde katıldıkları gözlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kartların ön yüzünde yer alan Sosyal Bilgiler dersine yönelik kullanılmış olan doğal ve beşerî unsur konusuyula ilgili de bağlantı kurabildikleri görülmüştür.

“Sayıyorum diziyorum” olarak belirtilen dördüncü materyalde, öğrencilerin tek ve çift doğal sayıları kavraması sağlanmış olup hazırlanan CD’leri kullanarak sayıları büyüklük-küçüklük bakımından kolaylıkla karşılaştırdıkları görülmüştür. Öğrenciler kendileri de farklı sayılardan örnekler vererek bu çalışmayı zenginleştirmişlerdir.

Geliştirilen materyallerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Özellikle işitme veya görme engeli olan öğrenciler gibi farklı duyu yetilerine sahip bireyler için öğrenmeyi daha etkili hale getirirken, çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılamada büyük öneme sahiptir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler somut materyallerin özellikle görsel öğrenme tarzına sahip öğrenciler için etkili olduğunu belirtmiş ve etkileşimi artıran materyallerin önemini vurgulamışlardır. Farklı derslerde somut materyallerin kullanılması, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Baş (2022) alanyazın taramasında, somut materyallerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdiği ve öğretmenlerin, arzu edilen düzeyde olmasa da somut materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, işbirlikli çalışmayı zorunlu kılan materyaller grup çalışmalarını veya projeleri desteklemek amacıyla tasarlanmakta ve öğrencilerin birlikte öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Araştırma bulgularına göre, bu tür materyaller öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Kapsayıcı eğitim akımı, geleneksel sınıfı, öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda öğrenebildikleri ve büyüyebildikleri işbirlikçi bir ortama dönüştürmüştür. Kapsayıcı uygulamalar tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini desteklemeye yardımcı olsa da başarılı bir şekilde uygulanmasının önünde hala engeller olduğu düşünülmektedir. Jury (2023) tarafından yapılan nitel fenomenolojik araştırmada güneydoğu Virginia'daki bir banliyö okul birimindeki genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısından ortaokul matematik sınıfında kapsayıcı eğitimin önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Engelleri belirlemek için anket, kişisel görüşmeler ve odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, kapsayıcı eğitimin önündeki algılanan engelleri temsil eden dört yaygın temayı ortaya çıkarmıştır. Bunlar: öğretmen-öğrenci ilişkisi, kapsayıcı eğitim, öğrenci davranışı ve öğretmen yeterliliği olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, sınıflarında başarılı bir uygulamayı teşvik etmek için işbirlikli öğretim modelleri ve sınıf yönetimi konusunda kapsayıcı eğitimin gerekli olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler ayrıca, çeşitlilik, kabul ve hoşgörü kültürünü kolaylaştırmaya yardımcı olan pozitif kapsayıcı sınıfların teşvik edilmesine yardımcı olmak için ortak öğretim planlama süresinin gerekli olduğu konusunda hemfikir olduklarını ifade etmişlerdir.

Kapsayıcı eğitim sürecinin başarıyla uygulanması, kapsayıcı eğitime ilişkin genel bilgi sahibi olunması yeterli değildir. Öğretim sürecinde pedagoji biliminin etkili şekilde uygulanabilmesi öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum benimsemelerine bağlıdır. Kapsayıcı eğitimde, öğretmenlerin çeşitli öğrenci profiline sahip sınıflarda kazanım ve içerikleri ne şekilde öğretebileceklerine dair yeterli bilgiye sahip olmalarının yanı sıra başarılı olacaklarına olan inançları önem taşır. Son yüzyılda yaşanan kültürel, politik ve ekonomik değişimler, özellikle artan yabancı öğrenci yoğunluğunu beraberinde getirerek kapsayıcı eğitime daha fazla önem atfetmeye neden olmuştur. Bu artan ilgi, kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde öncü rol oynayan öğretmenlerin eğitime bakış açılarını, ders sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikleri içselleştirmelerini teşvik etmektedir. Bunun yanında ders sürecinde

kullanılan öğretim materyalleri özellikle kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli öğrencilerin etkili ve kalıcı şekilde öğrenmelerine destek olmaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan ders kitapları, öğretmen adaylarının uzmanlık bilgisi edindikleri ve mesleki statülerini geliştirdikleri birincil kaynaktır (Smith, 2022). Ders kitaplarının içerikleri gözden geçirilerek her öğrenciye uygun olacak şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında ders sürecinde yalnızca ders kitaplarının değil aynı zamanda farklı materyal örneklerine de yer vererek dersler daha verimli hale getirilebilir.

İçinde olduğumuz dijital çağda öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmaları takip etmek ve bu çalışmaları sınıfa getirerek öğrencilerin farklı öğretim yöntem ve stratejileriyle yetişmelerini sağlamak, beş duyularına hitap eden somut materyaller sunmak oldukça önemlidir. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte materyallere, teknoloji ve öğrenme arasında gelişen ilişkilere duyulan ilgi giderek artmaktadır (Pargman & Jahnke, 2019). Bu ilişkiler çerçevesinde, öğrenme materyallerin kullanımıyla somut hale gelir. Nasıl öğrettiğimiz ve öğrendiğimiz kadar öğrenmeyi nasıl yorumladığımız da önemlidir. Öğretme ve öğrenme psikomotor, bilişsel, kültürel ve sosyal açıdan birbiriyle etkileşim içindedir. Son zamanlarda öğrenmeye sosyo-materyal bir bakış açısı getiren çalışmalar ortaya çıkmıştır (Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011; Johri & Olds, 2011; Sörensen, 2009). Eğitim uygulamalarının maddi koşullarıyla ilgilenmek, sadece malzemeye veya nesneye değil, aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve okul materyalleri arasındaki etkileşimlerle sağlanan çoklu ilişkilere de bağlıdır. Dijital teknoloji kullanılarak tasarlanan materyallerin etkili olması için eğitim değer ve ideolojilerini barındırması gerektirir.

Kapsayıcı eğitim uygulamaları, dezavantajlı öğrencilerin bir dizi olumsuzlukla mücadele ettiği ve bu öğrencilerin diğer sınıf arkadaşlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almaları, konunun temelini oluşturmaktadır. Bu sayede, bireyler toplum kaynaklı sorunları anlama konusunda daha girişimci olabilir ve sahip oldukları problemleri çözme becerilerini geliştirebilirler. Problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi, matematik dersinde öne çıkan temel yetkinliklerden biridir. Mazı (2023) araştırmasında, kapsayıcı eğitim uygulamalarının odaklandığı öğrencilere, problemleri tanıma ve çözme yeteneği kazandırma amacını taşımaktadır. 4. sınıf matematik ders programındaki geometri öğrenme alanına yönelik etkinlik planı, ders içeriği ve öğretim materyallerini içeren araştırma, gerçek yaşam durumlarına odaklanan etkinliklerle öğrencilerin mevcut eşitsizlikleri avantaja çevirmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanındaki başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarısı kıyaslandığında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tespit edilen anlamlı farkın nedeni ise, kapsayıcı eğitim etkinliklerinden kaynaklandığı öğretmen ve veli görüşleri ile desteklenmiştir.

Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ortak finansmanı ile 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen ve Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF]'in (2019) teknik destek sağladığı "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" üç yıl sürmüş olan bir projedir. Proje, temel olarak 3-7 yaş arası özel gereksinimli çocuklara kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim sunarak, bu çocukların erken çocukluk eğitimine ve ilkökul birinci sınıfa erişimini artırmayı hedeflemiştir. Proje kapsamında çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli yenilikçi eğitim materyalleri üretilmiş olup bu yaratıcı kaynaklar, Türkiye'deki tüm çocuklara yönelik öğretme-öğrenme ortamının geliştirilmesine destek olmuştur.

Çalışmanın sonuçları kapsamında şunlar önerilmektedir:

- Materyaller geliştirilirken kaynak olarak atık malzemeler kullanılabilir.
- Geliştirilen materyallerin boyutları daha büyük ölçüde olabilir.
- Materyallerin geliştirilmesinde yapay zekadan yararlanılabilir.
- Benzer materyaller ortaokul ve lisa düzeyindeki öğrenciler için düzenlenebilir.
- Materyallerin geliştirilmesinde ders çeşitliliği artırılabilir.

- Materyallerin üretilmesinde 3D yazıcılardan destek alınabilir.
- Bilgisayar öğretim teknolojileri öğretmenlerinin materyal geliştirmek konusunda tasarım ve üretim yapmaları istenebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının günün koşullarına uygun materyal geliştirme yeterlikleri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. In C. Florian (Ed.). *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). SAGE.
- Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, N. Nieveen, R. M. Branch, K. L. Gustafson & T. Plomp (Eds.), *Design methodology and developmental research in education and training* (pp. 1-14). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Assembly, U. G. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, Treaty Series, 1577(3), 1-23.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th Ed.). John Wiley & Sons.
- Baş, M. (2022). Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar & Uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 1- 22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bereiter, C. (2002). Design research for sustained innovation. *Cognitive Studies: Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Fenwick, T., Edwards, R., and Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Gregson, J.(2001). System, environmental, and policy changes: Using the social-ecological model as a framework for evaluating nutrition education and social marketing programs with low-income audiences. *Journal of Nutrition Education*, 33(1), 4-15.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., and Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications 2007* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: AACE.
- Johri, A. and Olds, B. M. (2011). Situated engineering learning: Bridging engineering education research and the learning sciences. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 151-185.
- Jury, E. B. (2023). *Barriers to inclusive education: a qualitative study among inclusive middle school mathematics general education and special education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Regent University.
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.
- Mazı, A. (2023). *Kapsayıcı eğitim uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarısına etkisi* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., and Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Ogle, D. M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The reading teacher*, 39(6), 564-570.
- Oh, E. and Reeves, T. C. (2010). The implications of the differences between design research and instructional systems design for educational technology researchers and practitioners. *Educational Media International*, 47(4), 263-275.

- Pargman, T. C. and Jahnke, I. (2019). *Teknolojilerle öğrenme ve öğretmede ortaya çıkan uygulamalar ve materyal koşulları*. Cham, Schweiz: Springer.
- Rix, J. (2020). Our need for certainty in an uncertain world: the difference between special education and inclusion? *British Journal of Special Education*, 3, 283-307.
- Smith, P.S. (2022). *White Out: ABD kapsayıcı eğitim ders kitaplarındaki ırk ve etnisite sunumlarının analizi* (Doktora tezi). Syracuse Üniversitesi.
- Sörensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. New York: Cambridge University Press.
- Spandagou, I., Little, C., Evans, D., Bonati, M. L., and Spandagou, I. (2020). Inclusive education: Principles and practice. *Inclusive education in schools and early childhood settings*, 35-44.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. and Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- TUİK. (2022). Türkiye İstatistik Kurmu istatistik veri portalı. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=engelli>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France.
- UNICEF. (2019). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi. Türkiye. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/project-inclusive-early-childhood-education-children-disabilities-starts-90-schools>
- Wang, F. and Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Etik Beyan:

“İlkokul Düzeyine Yönelik Kapsayıcı Öğretim Materyalleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve Dokuz Eylül Üniversitesinden 08.01.2024 tarih, E-87347630-659-855125 sayı no ile etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

STEM Eğitimi ile İlgili İlkokul Düzeyinde Yazılan Tezlerin İncelenmesi¹ Emel AYDIN², Selma YEL³

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili ilkököl düzeyinde yazılan tezlerin inceleyerek özelliklerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışmadır ve betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan 2017-2023 yılları arasındaki 56 tez oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Tez İnceleme Formu kullanılmıştır. STEM eğitimi ile ilgili ilkököl düzeyinde yazılan 56 tez ile ilgili veriler araştırmacı tarafından belirlenen özelliklere göre gruplandırılmış ve tablolandırılmıştır. Veriler frekans(f) ve yüzde(%) değerlerine göre istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili ilkököl düzeyindeki tezlerin 2017 yılından itibaren başladığı, yıllara göre giderek tez sayısının artış gösterdiği, en fazla yüksek lisans türünde tez bulunduğu, nicel ve karma yöntemin çoğunlukta kullanıldığı, en fazla 4. sınıf düzeyinde ve Fen Bilimleri dersi ile ilişkilendirilerek araştırma yapıldığı, en fazla beceri gelişimi ve tutum-algı ile ilgili değişkenlerin incelendiği ve araştırma sonuçlarında büyük çoğunluğunun pozitif yönde anlamlı fark elde edildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal bilimler alanında STEM eğitimine ilişkin çalışmaların artırılması önerilmektedir. Bu araştırmanın STEM eğitimi ile ilgili diğer araştırmalara kaynak olabileceği ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: STEM Eğitimi, İlkokul, İçerik Analizi

A Review of Theses Written at Primary School Level on STEM Education

Abstract

The aim of this research is to examine the theses written at primary school level on STEM education in Türkiye and to determine their characteristics. The research is a qualitative study and descriptive content analysis is conducted. Criterion sampling, one of the purposeful sampling types, was preferred in the research. The sample of the research consists of 56 theses that are accessible at the YÖK National Thesis Center between 2017-2023. The Thesis Review Form developed by the researcher was used as a data collection tool. Data on 56 theses written at primary school level on STEM education were grouped and tabulated according to the characteristics determined by the researcher. The data were analyzed statistically according to frequency (f) and percentage (%) values. According to the findings of the research, theses on the topic primary school level on STEM education in Türkiye have started since 2017, the number of theses has increased over the years, the highest number of theses are in the master's degree, quantitative and mixed methods are mostly used, most of these are at the 4th grade level and the research has been conducted in association with Science class, variables related to skill development and attitude-perception were examined the most, and a positive significant difference was obtained in the majority of the research results. According to the findings of the research, it is recommended to increase studies on STEM education in the field of social sciences. It is thought that this research can be a source for future research on STEM education and contribute to the field.

Keywords: STEM Education, Primary School, Content Analysis

Gönderim Tarihi (Received): 09.07.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29.10.2024

¹ Makale daha önce kongrede sunulmadı.

Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

² Öğretmen, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, emelayofficial@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-1263-3353

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, sy19602000@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-9624-6966

Giriş

Çağın koşulları, ihtiyaç duyulan bireylerin niteliklerini değiştirmiştir. Bilim ve teknolojiye yaşanan değişim, bireyleri ve toplumları bu değişime ayak uydurmaya zorlamaktadır (Erdem & Demirel, 2002). Bireyler, mevcut dünya düzeninin beklentilerini bilmeli, sahip olunması gereken yeterlilikler konusunda bilgilenmelidir. (Dağ, 2016). 21. yüzyılda bireyler; problem çözebilen, üretime yatkın, eleştirel düşünebilen, inisiyatif alan, girişimci, yenilikçi teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilen, iş birliği yapmaya açık olmalıdır (Uluyol & Eryılmaz, 2015).

Dünya Ekonomik Forumu (2016) tarafından bireylerin sahip olması gereken Bilişsel Yetkinlikler; yaratıcılık, problem çözme, akıl yürütmedir. Süreç Yetkinlikler; aktif dinleme, eleştirel düşünme, öz yönetimi sağlamadır. Sosyal Beceriler; koordinasyon, ikna, duygusal zeka, iş birliğidir. Özellikle dördüncü sanayi devrimi sonrasında, bilgi ve teknolojiye hızlı bir değişim yaşanmıştır. Yaşanan değişim geleceğin mesleklerini ve bu meslekleri sürdürecektir bireylerin niteliklerini değiştirmiştir. Dünya böyle hızlı bir değişim içindeyken, toplumların gelişmesi ve ilerlemesi bu değişimi yakalama ile mümkün görünmektedir. Toplumlar bu değişime ayak uydurabilmek ve dünya ekonomisinde söz sahibi olabilmek için başta eğitim olmak üzere bir çok sektörde farklı uygulamalar ve yaklaşımlar kullanmaya başlamıştır. Science (Fen Bilimleri), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) kelimelerinin bir akronimisi olarak STEM açılımı, Türkiye'deki bazı eğitim kurumlarında FeTeMM olarak da adlandırılmaktadır. STEM güncel eğitim yaklaşımlarından biridir. Dördüncü sanayi devrimi sonrasında eğitim başta olmak üzere bir çok alanda yenilik ve gelişmelere açık bir dönem başlamıştır. Eğitim alanında dünyanın beklediği insan niteliklerini karşılayabilmek, bilim ve teknolojiye ilerlemeleri takip edebilmek, geleceğin beklediği iş gücünü sağlayabilmek için yeni eğitim yaklaşımları ve modeller ortaya çıkmıştır. Bunlardan en güncel ve yaygın olanı ise STEM eğitimidir. Önce Amerika, sonra sırasıyla Avrupa ve Türkiye'de STEM eğitimi ile ilgili çalışmalar yaygınlaşmıştır (Yıldırım, 2018).

Yapay zekanın gelişmesi, teknolojik gelişmeler, meslekler ve bireyler konusunda yeni ihtiyaçları ortaya koymaktadır. Dünyadaki gelişmelerle beraber insanlar, toplumlar, doğa vb yeni problem durumları ile karşılaşmaya başlamış. Bu problemleri çözebilme becerilerine sahip olması gereken insan ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Roehrig, Wang, Moore & Park, 2012). STEM eğitimde farklı disiplinler bulunmakta ve bu disiplinler bir araya gelerek öğrencileri problemleri keşfetmelerini ve yeni proje fikirlerinin üretimini sağlamaktadır. Problem çözme gibi becerilerin gelişiminde STEM eğitimi etkin rol oynamaktadır (CodingBK, 2017).

STEM; Science, Technology, Engineering ve Mathematics kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. STEM Eğitimi, bu dört alanının birlikte ele alındığı bütünlük bir eğitim yaklaşımıdır (Çepni, 2018). STEM eğitimi, barındırdığı dört alanı bütünlük olarak ele alır ve günlük yaşam problemleri çerçevesinde oluşturulmuş senaryoların çözümünde kullanılır (Erduran, 2013).

STEM kavramının ortaya çıkışı 1990' lı yıllarda olsa da bugünkü adıyla kullanılması 2001 yılına dayanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde sahanın ihtiyaç duyduğu mühendis potansiyelini ve bilimsel düşünme kapasitesine sahip insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla ortaya çıkan (Sanders, 2009) STEM eğitimi sonrasında Avrupa ile birlikte ülkemizde de yaygınlaşmaya başlamıştır. Toplumlar arasındaki ekonomik rekabet ile beraber eğitimde de yenilenmeye giden Amerika sonrasında STEM eğitimi dünyada benimsenerek yaygınlaşmaya başlamıştır (White, 2014).

STEM okul öncesinden, yükseköğretime kadar tüm kademelerde uygulanabilir. Gelecekteki iş alanlarının doğrudan STEM alanları ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. STEM eğitiminin bireylerde eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim kurma gibi becerileri geliştirdiğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Günümüzde erken STEM eğitimi ve alt kademelerden başlanan STEM eğitiminin daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Akgündüz, 2018). Buna karşın STEM eğitimi ile ilgili ulusal düzeyde çalışmalar çok fazla değildir. Yapılan çalışmaların özellikle ortaokul-lise kademelerinde görülmesi, alt kademelerde yok denecek kadar az olması çalışmanın problem durumunun oluşturulmasında etkili olmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

STEM ile ilgili önce Amerika sonra Avrupa'daki bir çok ülke çalışmalar yürütmüştür. STEM eğitiminin yaygınlaşmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü STEM eğitiminin tanıtılması ve yaygınlaştırılması için çalışmalar başlatmıştır. Son yıllarda STEM eğitime olan ilgi ve merak ile birlikte akademik çalışmaların da artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi ve ilkökul STEM eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Ancak literatürde ilkökula yönelik yapılan çalışma sayısı, ortaokul ve lise kademelerinde yapılan çalışmaların çok altındadır. STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyindeki çalışmalara dikkat çekmek ve diğer araştırma ve araştırmacılara yön verebilmesi için bu çalışmada STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
2. STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin tez türü ve yöntemi nedir?
3. STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin sınıf düzeyi ve ilişkili dersi nedir?
4. STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin araştırma konusu nedir?
5. STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin araştırma sonucu nedir?

Bu araştırma, STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin incelenmesi ve analizden oluştuğu için ilgili alan hakkında derinlemesine bilgi vermektedir. Ayrıca bu araştırmanın STEM eğitimi ile ilgili ihtiyaçların ve yeni araştırma konularının belirlenmesine, araştırmacıların yönelimlerinin ortaya konulmasında, mevcut araştırmalara erişimi kolaylaştırması yönüyle de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma doküman incelemesi deseninde çalışılan nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, belirlenen araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin derinlemesine incelemesidir, nitel çalışmalarda araştırmacılar tarafından tercih edilebilir. İçerik analizi ile araştırmacının ihtiyaç duyduğu bilgi görüşme ya da gözlem yapılmaksızın ulaşılabilir durumdadır. Bu durum araştırmacıya özellikle zaman açısından tasarruf sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu sebeple ilkökul düzeyinde STEM konulu çalışmalar ile ilgili veri toplamak için doküman incelemesi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında etik kurul izni gerekmemektedir ve çalışma esnasında araştırma ve yayın etiğine uygun olarak araştırma yapılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmada ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme amaçlı örneklem türlerinden biridir. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından oluşturulmuş ölçütler çerçevesinde bir araştırma yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmalarda araştırma ya da gözlem birimlerinin belli özelliklere göre belirlenmesi ile bu özellikleri karşılayan gruplar, nesnelere vb. ölçüt örnekleme oluşturur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

Bu araştırma ve ölçüt örnekleme kapsamında araştırmacı tarafından Türkiye'de STEM konulu yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin "Eğitim ve Öğretim = Education and Training" konu alanında ve ilkökul düzeyinde olması örneklemin ölçütleri olarak belirlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) arama bölümünde tez adı olarak STEM yazılmış, çıkan 628 tez incelemeye alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 628 tezin 56 tanesinin ilkökul düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve 2017-2023 yılları arasına ait bu 56 tez araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Tez inceleme formunun geliştirilmesi sürecinde 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ile beraber forma son şekli verilmiştir. Form; araştırmacı, araştırma yılı, tez türü ve yöntemi, ilgili sınıf düzeyi, ilişkili olduğu ders, araştırılan değişkenler, sonuçlar ile ilgili bölümlerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Tez inceleme formu kullanılarak STEM konulu ilkökul düzeyindeki tezler ile ilgili veri toplanmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden ulaşılan tezler ile ilgili elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Toplanan veriler bölümlere ayrılmış ve gruplandırılmıştır. Verilerin gruplandırılması ve kodlanmasında güvenilirliğin sağlanması için iki farklı kodlayıcı rol almıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman (1994) çalışmasındaki formül bağlamında .89 olarak hesaplanmıştır. Bu da kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Geçerliliğin sağlanması için için ise iki uzman görüşü alınmıştır. Gruplanan veriler analiz edilerek frekans (f) ve yüzdeleri (%) tespit edilmiştir. Yapılan tüm analizler tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki alt amaçlara göre elde edilen verilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Tezin Yazıldığı Yıllara İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerden “STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?” sorusunun yanıtlanması için yapılan inceleme ve analizlere ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2023	14	25
2022	14	25
2021	10	18
2020	5	9
2019	8	14
2018	3	5
2017	2	4

Tablo 1’e göre STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tez sayısının yıllara göre artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan ulusal çalışmalar 2017-2023 yılları arasındadır.

2. Tezin Türü ve Yöntemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerden “STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin tez türü ve yöntemi nedir?” sorusunun yanıtlanması için yapılan inceleme ve analizlere ait bulgular Tablo 2’de, bulgular ile ilgili frekans (f) ve yüzdeler (%) Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 2

Tezlerin Tez Türü ve Yöntemi

Araştırmacı	Tezin Adı	Tezin Türü	Yöntem
Şensoy (2023)	“İlkökul öğrencilerinin bütünlük FeTeMM eğitimi yoluyla bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi”	YL	Nicel
Bostancı (2023)	“Fen bilimleri derslerinde uygulanan robotik & kodlama destekli stem etkinliklerinin ilkökul	YL	Nicel

Taş (2023)	öğrencilerinin fen eğitimi motivasyonlarına ve robotik tutumlarına etkisi” “İlkokul öğrencilerinin dijital hikâye okuryazarlığında STEM etkinlikleri: Bir karma desen araştırması”	YL	Karma
Moubayed (2023)	“İlkokul öğrencilerinin stem derslerine ilişkin algıları”	YL	Nitel
Gülbahar (2023)	“Matematik ağırlıklı stem eğitiminin ilkökul öğrencilerinin matematik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi”	YL	Nicel
Çınar (2023)	“STEM ile bütünleştirilmiş CLIL ders planının 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime başarılarına ve İngilizce öğrenme motivasyonlarına etkisi”	YL	Nicel
Toprak (2023)	“STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, girişimcilik ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri üzerindeki etkisi”	YL	Karma
Sayıcı (2023)	“STEM eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin fen kavramlarını anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi”	YL	Karma
Türker (2023)	“İlkokul 3.sınıf canlılar ve yaşam konusunun STEM etkinlikleri ile zenginleştirilmesi”	YL	Nicel
Kılıçkırın (2023)	“Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinde STEM uygulamalarının etkisi”	YL	Karma
Sevilmiş (2023)	“Argümantasyon tabanlı STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon kullanım düzeylerine, STEM'e yönelik tutum ve algılarına, STEM kariyerlerine ve ilgilerine etkisi”	YL	Nicel
Topbaş (2023)	“STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin temel becerilerine, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi”	YL	Karma
Kavcı (2023)	“Argümantasyon destekli stem etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin stem tutum, eleştirel düşünme ve temel becerileri üzerine etkisi”	YL	Karma
Erkan (2023)	“Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen stem etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, stem tutum ve stem algıları üzerine etkisi”	YL	Karma
Saraçlar (2022)	“4. sınıf öğrencilerinin STEM etkinliği temelinde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi”	YL	Nitel
Zeybek (2022)	“İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi aydınlatma ve ses teknolojileri ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisinin araştırılması”	YL	Nicel
Kantaroğlu (2022)	“Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ilkökul öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyleri ile STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği)”	YL	Nicel
Karakaya (2022)	“STEM ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler (SSTEM): Bir Karma Yöntem Araştırması”	YL	Karma
Sarı (2022)	“İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin stem tutumu	YL	Nicel

Uzun (2022a)	ve girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi Fen bilimleri dersinde kullanılan STEM eğitimi etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin 'aydınlatma ve ses teknolojileri' ünitesindeki öğrenmelerine etkisi”	YL	Nicel
Coşkun (2022)	“İlkokul 4. sınıf düzeyinde e-stem uygulamaları: Bir karma yöntem araştırması”	YL	Karma
Uzun (2022b)	“Bağlantılı öğrenme ile STEM yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine, dijital medya okuryazarlıklarına ve sosyal girişimcilik niyetlerine etkisinin incelenmesi”	YL	Karma
Yıldız (2022)	“STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine, bilimin doğası düşüncelerine ve astronomi ilgilerine etkisi”	YL	Nicel
Akdağ (2022)	“STEM temelli LEGO-Robot etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin mühendislik algılarına, 21.yy becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi”	YL	Nicel
Hişmi (2022)	“STEM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerindeki STEM'e ilişkin tutumlar, akademik başarı, problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme süreci açısından incelenmesi”	DR	Nitel
Balcı (2022)	“Stem uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve stem'e yönelik tutumlarına etkisi”	YL	Nicel
Kağar (2022)	“STEM eğitim modeline göre yürütülen derslerin 3 ve 4. sınıf öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarına etkisi”	YL	Nicel
Ünlü (2022)	“İlkokulda STEM uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine, STEM'e ilişkin tutumlarına ve STEM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine etkisi”	YL	Karma
Demir (2021)	“İlkokul 4. sınıf matematik dersinde model oluşturma etkinlikleri temelli STEM yaklaşımı uygulamalarının incelenmesi”	DR	Karma
Murat (2021)	“Mühendislik temelli robotik uygulamalarının STEM eğitiminde kullanılmasının programlamaya karşı tutum, katılım ve beceri düzeylerine etkisi”	YL	Karma
Biçer (2021)	“İlkokul STEM etkinliklerinin değerler eğitimine etkisinin incelenmesi”	YL	Nitel
Akyar (2021)	STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerine etkisi	YL	Karma
Özkul (2021)	“İlkokul öğrencilerinin fen kariyer bilinçlerinin ve bilimsel süreç becerilerinin Bütünleştirilmiş STEM eğitimi yoluyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması”	DR	Nitel
Tanrıverdi (2021)	“Çevre konularında uygulanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin ışık kirliliği farkındalıklarına etkisi”	YL	Karma
Coşkun (2021)	“İlkokul düzeyinde yapılmış STEM çalışmalarının analizi”	YL	Nitel
Yılmaz (2021)	“Özel ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin STEM tutumlarının öğrenci özelliklerine göre incelenmesi”	YL	Nicel

Emir (2021)	“Değerlerin STEM eğitimine entegrasyonu: Değerler temelli STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve STEM tutumlarına etkisi”	YL	Karma
Aydın (2021)	“Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine etkileri”	YL	Nicel
Tekin (2020)	“Mühendislik temelli robotik uygulamalarını içeren STEM eğitiminin eleştirel düşünme ve mesleki tercihlerine etkisi”	YL	Karma
Yetkin (2020)	“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışları ve STEM eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”	YL	Nicel
Öztürk (2020)	“İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin akademik başarıya etkisi”	YL	Nicel
Yaşlık (2020)	İlkokul 2. sınıf serbest etkinlik dersinde STEM etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması	YL	Nitel
Atabaş (2020)	“STEM eğitiminin fen bilimleri dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM eğitime ilişkin görüşlerine etkisi”	DR	Karma
Asıgıgan (2019)	“Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi”	YL	Karma
Yavuz (2019)	“İlkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinlikleri ile işlenmesi”	YL	Karma
Azgın (2019)	“İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri”	YL	Nicel
İçel (2019)	“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)”	YL	Nicel
Kavak (2019)	“STEM uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, bilimsel süreç ve problem çözmeye becerilerine etkisi”	YL	Karma
Eren (2019)	“İlköğretimde temel astronomi konularının FeTeMM (STEM) kullanılarak öğretimi”	YL	Nitel
Bircan (2019)	“STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi”	DR	Karma
Kaya (2019)	“STEM tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkökul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”	YL	Nicel
Genek (2018)	“STEM eğitimi uygulanan ilkökul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi”	YL	Nicel
Girgin (2018)	“Erken STEM eğitiminin etnografik durum çalışması: Öğrencilerin otantik öğrenme deneyimlerinin incelenmesi”	YL	Nitel
Acar (2018)	“FeTeMM eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem	DR	Karma

Öztürk (2017)	çözme becerisi üzerine etkisi” “İlkokul 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin FeTeMM eğitimine ilişkin yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi”	YL	Nicel
Tabaru (2017)	“İlkokul 4. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersinde uygulanan STEM temelli etkinliklerin çeşitli değişkenlere etkisi”	YL	Nicel

Tablo 3
Tezlerin Tür Dağılımı

Tür	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans (YL)	50	89
Doktora (DR)	6	11

Tablo 2’deki verilere göre oluşturulmuş Tablo 3’te yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. STEM eğitimi ile ilgili tez sayısının yıllara göre artış göstermesine rağmen doktora tezlerinin azlığı bu alandaki ihtiyaca işaret etmektedir. İlkokul düzeyinde STEM konulu 56 tez bulunmakta, bu tezlerin 50 tanesi yüksek lisans, 6 tanesi doktora tezidir.

Tablo 4
Tezlerin Yöntem Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel	24	43
Nitel	9	16
Karma	23	41

3. Tezlerin Sınıf Düzeyi ve İlişkili Dersine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerden “STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin sınıf düzeyi ve ilişkili dersi nedir?” sorusunun yanıtlanması için yapılan inceleme ve analizlere ait bulgular Tablo 5’de, bulgular ile ilgili frekans (f) ve yüzdeler (%) Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 5
Tezlerin Sınıf Düzeyi ve İlişkili Dersi

Araştırmacı	Tezin Adı	Sınıf Düzeyi	İlişkili Ders
Şensoy (2023)	“İlkokul öğrencilerinin bütünsel FeTeMM eğitimi yoluyla bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi”	4. Sınıf	-
Bostancı (2023)	“Fen bilimleri derslerinde uygulanan robotik & kodlama destekli stem etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin fen eğitimi motivasyonlarına ve robotik tutumlarına etkisi”	3.Sınıf	Fen Bil.
Taş (2023)	“İlkokul öğrencilerinin dijital hikâye okuryazarlığında STEM etkinlikleri: Bir karma desen araştırması”	4. Sınıf	Türkçe
Moubayed (2023)	“İlkokul öğrencilerinin stem derslerine ilişkin algıları”	3-4. Sınıf	-
Gülbahar (2023)	“Matematik ağırlıklı stem eğitiminin ilkökul öğrencilerinin matematik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi”	3. Sınıf	Fen Bil.
Çınar (2023)	“STEM ile bütünleştirilmiş CLIL ders planının 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime başarılarına ve	3. Sınıf	İngilizce

Toprak (2023)	İngilizce öğrenme motivasyonlarına etkisi” “STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, girişimcilik ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri üzerindeki etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Sayıcı (2023)	“STEM eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin fen kavramlarını anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Türker (2023)	“İlkokul 3.sınıf canlılar ve yaşam konusunun STEM etkinlikleri ile zenginleştirilmesi”	3. Sınıf	Fen Bil.
Kılıçkırın (2023)	“Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinde STEM uygulamalarının etkisi”	3-4. Sınıf	-
Sevilmiş (2023)	“Argümantasyon tabanlı STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon kullanım düzeylerine, STEM'e yönelik tutum ve algılarına, STEM kariyerlerine ve ilgilerine etkisi”	3. Sınıf	Fen Bil.
Topbaş (2023)	“STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin temel becerilerine, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi”	2. Sınıf	Hayat Bil.
Kavcı (2023)	“Argümantasyon destekli stem etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin stem tutum, eleştirel düşünme ve temel becerileri üzerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Erkan (2023)	“Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen stem etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, stem tutum ve stem algıları üzerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Saraçlar (2022)	“4. sınıf öğrencilerinin STEM etkinliği temelinde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Zeybek (2022)	“İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi aydınlatma ve ses teknolojileri ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisinin araştırılması”	4. Sınıf	Fen Bil.
Kantaroğlu (2022)	“Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ilkökul öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyleri ile STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği)”	4. Sınıf	Fen Bil.
Karakaya (2022)	“STEM ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler (SSTEM): Bir Karma Yöntem Araştırması”	4. Sınıf	Sosyal Bil.
Sarı (2022)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin stem tutumu ve girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi	4. Sınıf	-
Uzun (2022a)	“Fen bilimleri dersinde kullanılan STEM eğitimi etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin 'aydınlatma ve ses teknolojileri' ünitesindeki öğrenmelerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Coşkun (2022)	“İlkokul 4. sınıf düzeyinde e-stem uygulamaları: Bir karma yöntem araştırması”	4. Sınıf	Fen Bil.
Uzun (2022b)	“Bağlantılı öğrenme ile STEM yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine, dijital medya okuryazarlıklarına ve sosyal girişimcilik niyetlerine etkisinin incelenmesi”	3. Sınıf	-

Yıldız (2022)	“STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine, bilimin doğası düşüncelerine ve astronomi ilgilerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Akdağ (2022)	“STEM temelli LEGO-Robot etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin mühendislik algılarına, 21.yy becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Hişmi (2022)	“STEM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerindeki STEM'e ilişkin tutumlar, akademik başarı, problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme süreci açısından incelenmesi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Balcı (2022)	“Stem uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve stem'e yönelik tutumlarına etkisi”	3. Sınıf	Fen Bil.
Kağar (2022)	“STEM eğitim modeline göre yürütülen derslerin 3 ve 4. sınıf öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarına etkisi”	3-4. Sınıf	Fen Bil.
Ünlü (2022)	“İlkokulda STEM uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine, STEM'e ilişkin tutumlarına ve STEM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Demir (2021)	“İlkokul 4. sınıf matematik dersinde model oluşturma etkinlikleri temelli STEM yaklaşımı uygulamalarının incelenmesi”	4. Sınıf	Matematik
Murat (2021)	“Mühendislik temelli robotik uygulamaların STEM eğitiminde kullanılmasının programlamaya karşı tutum, katılım ve beceri düzeylerine etkisi	4. Sınıf	-
Bıçer (2021)	İlkokul STEM etkinliklerinin değerler eğitime etkisinin incelenmesi”	4. Sınıf	-
Akyar (2021)	STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerine etkisi	4. Sınıf	Fen Bil.
Özkul (2021)	“İlkokul öğrencilerinin fen kariyer bilinçlerinin ve bilimsel süreç becerilerinin Bütünleştirilmiş STEM eğitimi yoluyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması”	4. Sınıf	Fen Bil.
Tanrıverdi (2021)	“Çevre konularında uygulanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin ışık kirliliği farkındalıklarına etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Coşkun (2021)	“İlkokul düzeyinde yapılmış STEM çalışmalarının analizi”	-	-
Yılmaz (2021)	“Özel ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin STEM tutumlarının öğrenci özelliklerine göre incelenmesi”	3. Sınıf	-
Emir (2021)	“Değerlerin STEM eğitime entegrasyonu: Değerler temelli STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve STEM tutumlarına etkisi”	3. Sınıf	Fen Bil.
Aydın (2021)	“Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin STEM eğitime yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine etkileri”	4. Sınıf	Fen Bil. Matematik
Tekin (2020)	“Mühendislik temelli robotik uygulamalarını	4. Sınıf	-

	İçeren STEM eğitiminin eleştirel düşünme ve mesleki tercihlerine etkisi”		
Yetkin (2020)	“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışları ve STEM eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”	4. Sınıf	-
Öztürk (2020)	“İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin akademik başarıya etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Yaşlık (2020)	İlkokul 2. sınıf serbest etkinlik dersinde STEM etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması	2. Sınıf	Serbest Etk.
Atabaş (2020)	“STEM eğitiminin fen bilimleri dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Asıgıgan (2019)	“Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi”	3-4. Sınıf	Fen Bil. Matematik
Yavuz (2019)	“İlkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinlikleri ile işlenmesi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Azgın (2019)	“İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri”	3-4. Sınıf	-
İçel (2019)	“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)”	4. Sınıf	-
Kavak (2019)	“STEM uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.
Eren (2019)	“İlköğretimde temel astronomi konularının FeTeMM (STEM) kullanılarak öğretimi”	-	-
Bircan (2019)	“STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi”	4. Sınıf	Matematik
Kaya (2019)	“STEM tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkökul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”	3-4. Sınıf	-
Genek (2018)	“STEM eğitimi uygulanan ilkökul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi”	2-3-4. Sınıf	-
Girgin (2018)	“Erken STEM eğitiminin etnografik durum çalışması: Öğrencilerin otantik öğrenme deneyimlerinin incelenmesi”	4. Sınıf	-
Acar (2018)	“FeTeMM eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil. Matematik
Öztürk (2017)	“İlkokul 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin FeTeMM eğitimine ilişkin yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi”	4. Sınıf	-
Tabaru (2017)	“İlkokul 4. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersinde uygulanan STEM temelli etkinliklerin çeşitli değişkenlere etkisi”	4. Sınıf	Fen Bil.

Tablo 6
Tezlerin Sınıf Düzeyi Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
2. Sınıf	2	4
3. Sınıf	9	17
4. Sınıf	36	67
3-4. Sınıf	6	11
2-3-4. Sınıf	1	2

Tablo 5'teki verilere göre oluşturulmuş Tablo 6'da özellikle 4. Sınıf öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği görülmektedir. Bu durum ilkökul düzeyinin kendi içinde dahi alt sınıflarının STEM eğitimi ile ilgili araştırmalarda araştırmacıların çalışma yapmadığını ortaya koymaktadır. 2. sınıf düzeyinde 2, 3. sınıf düzeyinde 9, 4. sınıf düzeyinde 36, 3 ve 4. sınıf düzeyinde 6, 2-3 ve 4. sınıf düzeyinde 1 tez çalışması bulunmaktadır. 1. sınıf düzeyinde tez çalışması bulunmamaktadır.

Tablo 7
Tezlerin İlişkili Ders Dağılımı

İlişkili Ders	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilimleri	28	50
Matematik	2	4
Fen Bilimleri - Matematik	3	5
Hayat Bilgisi	1	2
Sosyal Bilgiler	1	2
Türkçe	1	2
İngilizce	1	2
Serbest Etkinlik	1	2
Hiçbir Dersle İlişkilendirilmemiş	18	32

Tablo 7'de araştırmacıların en çok Fen Bilimleri ve Matematik dersleri ile ilişkili olarak araştırma yaptıkları görülmektedir. Sosyal Bilimler alanı ile ilişkili araştırma sayısı azdır ve alanda bununla ilgili ihtiyaç bulunmaktadır. Fen Bilimleri ile 28, Matematik ile 2, Hayat Bilgisi 1, Sosyal Bilgiler ile 1, Türkçe ile 1, İngilizce ile 1, Serbest Etkinlik ile ilişkili 1 çalışma bulunmaktadır. Fen Bilimleri ve Matematik dersinin birlikte ele alındığı 3 olduğu görülmektedir.

4. Tezlerin Araştırma Konusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerden "STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin araştırma konusu nedir?" sorusunun yanıtlanmasına yönelik yapılan inceleme ve analizlere ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Tezlerin Araştırma Konusu Dağılımı

Araştırma Konusu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beceri Gelişimi	31	55
Tutum/Algı	32	57
Motivasyon	3	5
Akademik Başarı	11	20
Kariyer Gelişimi	6	11
Değerler Eğitimi	1	2
Diğer	5	9

Tablo 8’de araştırmacıların araştırmalarına konu olan değişkenlerin beceri gelişimi, tutum ve algı olduğu görülmektedir. Bu durum STEM eğitimi ile ilgili araştırma konularının çeşitliliğinin çok fazla olmadığına işaret etmektedir. Araştırmacıların beceri gelişimi (31), tutum-algı (32), motivasyon (3), akademik başarı (11), kariyer gelişimi (6), değerler eğitimi (5) konuları çerçevesinde çalışmalar yürüttüğü görülmektedir.

5. Tezlerin Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerden “STEM eğitimi ile ilgili İlkokul düzeyinde yazılan tezlerin araştırma sonucu nedir?” sorusunun yanıtlanması yapılan inceleme ve analizlere ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Tezlerin Sonuç Dağılımı

Araştırma Sonucu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anlamli fark elde edilen çalışmalar	39	72
Anlamli fark elde edilmeyen çalışmalar	2	4
Bazı değişkenler açısından anlamli fark elde edilen, bazıları açısından edilmeyen çalışmalar	13	24

Tablo 9’da STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun olumlu yönde anlamli fark ortaya koyduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin kategorik çözümlemesi neticesinde, alt amaçlara göre bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.

STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde tez çalışmaları 2017 yılında başlamıştır. 2020 yılında olan azalma dışında STEM eğitimi ile ilgili yazılan tez sayısı giderek artış göstermiştir. Bu durum araştırmacıların STEM eğitimine yönelik ilgi ve merakının artmış olduğunu ortaya koymaktadır. 2020 yılındaki azalmanın sebebi tespit edilememiştir. Çalışmaların 2017 yılından itibaren başlamasının sebebinin ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın çalışmalarının bu tarihlerde başlaması ve yoğunlaşmasının olduğu düşünülmektedir.

STEM eğitimi ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin çok büyük bir bölümü yüksek lisans tezidir. 56 tezdten sadece 6 tanesi doktora tezidir. Bu durum STEM eğitimi ile ilgili ileri düzey akademik çalışmaların az olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca nicel ve karma yöntem tercih edilen tez sayısı nitel yöntemin tercih edildiği tez sayısından fazladır. 24 nicel, 23 karma yöntemli tez bulunurken, sadece 9 tezde nitel yöntem kullanılmıştır. Bu durum STEM eğitimi ile ilgili nitel çalışmalar oldukça az olduğunu ortaya koymaktadır.

STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin sınıf düzeyleri incelendiğinde ve yapılan analizler sonucunda 1. sınıf düzeyinde tez çalışmasının bulunmadığı tespit edilmiştir. 2. Sınıf düzeyine 2, 3. sınıf düzeyinde 9, 4. sınıf düzeyinde 36 tez çalışması bulunmaktadır. Bunun dışındaki tezler den 6 tanesi 3-4. sınıf düzeyinde 1 tanesi ise 2-3-4. sınıf düzeyinde ortak araştırma yapılarak yazılmıştır. Bu durum araştırmacıların STEM eğitimi ile ilgili üst sınıflarda daha çok araştırma yaptığını, ilkökulun ilk sınıflarında araştırmaların yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca STEM ile ilgili ilkökul düzeyindeki araştırmaların yarısı Fen Bilimleri dersi ile ilişkilendirilerek yapılmıştır. Matematik 2, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Türkçe, Serbest Etkinlik dersleri ile ilişkilendirilen birer araştırma bulunmaktadır. Proje tabanlı düşünülen, içerik analizi ve örnek etkinlik derleme gibi düşünülen 18 araştırma ise herhangi bir dersle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Bu durum STEM bileşenleri olarak görülen Fen Bilimleri ve Matematik derslerinde daha çok araştırma

olduğunu, sosyal bilimler alanlarında araştırmaların yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymaktadır.

STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin araştırma konuları incelendiğinde Tutum-Algı konusunun 32 araştırmada, Beceri Gelişimi konusunun ise 31 araştırmada tercih edilen konular olduğu tespit edilmiştir. Bu iki konu araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen konulardır. Bu konuları sırasıyla 11 araştırma ile Akademik Başarı, 6 araştırma ile Kariyer Gelişimi, 3 araştırma ile Motivasyon ve 1 araştırma ile Değerler Eğitimi konuları takip etmektedir. Bu durum STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyindeki tezlerin konu dağılımının çeşitli ve dengeli olmadığını ortaya koymaktadır.

STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde yazılan tezlerin araştırma sonuçları incelendiğinde 39 araştırma sonucunda pozitif yönde anlamlı fark bulunduğu, sadece 2 araştırmada anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Birden fazla değişkenin araştırıldığı 13 çalışmada ise bazı değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunurken, bazı değişkenler açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum STEM ile ilgili ilkökul düzeyindeki çalışmaların çoğunda anlamlı fark elde edildiğini, araştırılan konulara bağlı olan değişkenler üzerinde gelişme sağlandığını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara göre öneriler belirlenmiştir. STEM eğitimi ile ilgili ilkökul düzeyinde; araştırmalar artırılabilir, daha ileri düzey olan doktora çalışmaları artırılabilir, nitel çalışmalar ile daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir, alt sınıf düzeylerindeki araştırmalar artırılabilir, sosyal bilimler alanı dersleri ile ilişkilendirilmiş çalışmalar artırılabilir.

Coşkun (2021) çalışmasında ilkökul düzeyinde STEM çalışmalarının analizini yapmıştır. Ulaştığı 48 tezi içerik analizi ile analiz etmiş, araştırmasını yıl, tür, yöntem, veri toplama aracı, verilerin analizi, katılımcı, sınıf düzeyi, araştırma ili, konu, karşılaşılan sorun ve öneriler başlıklarıyla kategorize etmiştir. Araştırma sonucunda en fazla araştırmacının 2019 yılında olduğu belirtilmiş ancak araştırma 2021 yılının tamamını ve sonrasını kapsamadığı için bu araştırma ile bu sayı güncellenmiştir. Coşkun (2021) ve bu araştırma; en fazla yüksek lisans türünde tez olması, en fazla 4. sınıf düzeyinde katılımcı seçilmesi, tutum-algı konusunun en fazla tercih edilen konu olması, nicel araştırma sayısının fazlalığı yönünde tutarlılık göstermektedir.

Kaya ve Ayar (2020) çalışmalarında, bu çalışmada olduğu gibi STEM Eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizini yapmıştır. Sadece son 10 yıl içindeki nitel çalışmaların ele alındığı araştırmada, STEM ile ilgili çalışmaların örnekleme, yıllara göre dağılımı, yöntemi, konusu, bulguları incelenmiştir. Dergipark Akademi veri tabanı üzerinden 50 makaleye ulaşılmıştır. Sadece makale incelemesi yapıldığı için bu çalışmanın örnekleme ile örtüşmediğini göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre STEM ile ilgili çalışmaların sayısında yıllara göre artış olduğu görülmektedir ve bu yönüyle bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. İncelenen çalışmalarda hedef kitlenin öğretmen olarak tespit edilmesi, bu çalışmada örneklem gruplarının öğrenciler olması ile örtüşmemektedir.

Aydın-Günbatır ve Tabar (2019) “Türkiye’de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi” isimli çalışmalarında ulusal ve uluslar arası 67 makalenin incelemesini yapmışlardır. Bu makalelere Google Akademik veri tabanı kullanarak erişim sağlamışlardır. STEM ile ilgili çalışmaların katılımcıları, türü, araştırma deseni, veri toplama araçları incelenen değişkenleri başlıkları ele alınmıştır. Verilerin analizinde bu araştırmada olduğu gibi içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre incelenen araştırmaların büyük bölümü öğrenci grupları ile gerçekleştirilmiş ve nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel yöntemin daha fazla olması bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Araştırma konuları her iki araştırmada da STEM ile ilgili görüş, tutum, algı başlıklarında daha fazladır ve bu yönüyle veriler arası tutarlılık görülmektedir.

Herdem ve Ünal (2018) çalışmalarında STEM ile ilgili çalışmaların meta-sentez çalışmasını yapmıştır. Çalışmasında 2010-2017 yılları arasındaki ulusal ve uluslar arası 38 çalışmaya yer vermiştir. Bu çalışmaların örnekleme, yöntemi, veri toplama araçlarını incelemiş, ayrıca araştırmacının oluşturduğu temalara ilişkin anahtar kavramlar çıkarılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre nicel araştırma sayısı

diğer yöntemlerin kullanıldığı araştırma sayısından fazladır. Sonrasında nitel ve en son karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla araştırmanın ortaokul, en az ilkökul kademesinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıflar bazında inceleme yapılmısa da ilkökul düzeyinde az çalışmanın bulunması bu araştırma sonuçları ile örtüşmekte, yöntem ile ilgili elde edilen sonuçlar ise bu çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Kaynakça

- Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, E. (2022). *STEM temelli LEGO-Robot etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin mühendislik algılarına, 21.yy becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akgündüz, D. (Ed.). (2018). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi*. Ankara: Anı.
- Akyar, D. (2021). *STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asıgıgan, S. (2019). *Oyunlaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atabaş, Ü. (2020). *STEM eğitiminin fen bilimleri dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, H. (2021). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin STEM eğitime yönelik tutum, temel becerileri ve STEM kariyer ilgilerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aydın-Günbatar, S. ve Tabar, V. (2019). Türkiye’de gerçekleştirilen STEM araştırmalarının içerik analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1054-1083.
- Azgın, A. (2019). *İlkokulda STEM: Öğrencilerin kariyer ilgileri ve tutumları ile öğretmenlerin yönelimleri* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Balcı, N. (2022). *Stem uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve stem'e yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Biçer, R. (2021). *İlkokul STEM etkinliklerinin değerler eğitime etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Bircan, M. (2019). *STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bostancı, Ö. (2023). *Fen bilimleri derslerinde uygulanan robotik & kodlama destekli stem etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin fen eğitimi motivasyonlarına ve robotik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA.
- CodingBK (2017) *Geleceğin dili kodlama*
<https://www.bahcesehir.k12.tr/tr/images/pdf/codingbksayi1.pdf>
- Coşkun, E. (2022). *İlkokul 4. sınıf düzeyinde E-STEM uygulamaları: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Coşkun, N. (2021). *İlkokul düzeyinde yapılmış STEM çalışmalarının analizi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, G. (2023). *STEM ile bütünleştirilmiş CLIL ders planının 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime başarılarına ve İngilizce öğrenme motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Ankara Pegem Akademi.

- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki çalışmaların incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Demir, S. (2021). *İlkokul 4. sınıf matematik dersinde model oluşturma etkinlikleri temelli stem yaklaşımı uygulamalarının incelenmesi* (Doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Emir, Z. (2021). *Değerlerin STEM eğitimine entegrasyonu: Değerler temelli STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve STEM tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Eren, H. (2019). *İlköğretimde temel astronomi konularının FeTeMM (STEM) kullanılarak öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erduran, S. (2013). Fen bilimleri alanlar arası bakış ve eğitimde uygulamalar. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1 (1), 43-49.
- Erkan, H. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile yürütülen STEM etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, STEM tutum ve STEM algıları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Genek, S. (2018). *STEM eğitimi uygulanan ilkökul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Girgin, Ş. (2018). *Erken STEM eğitiminin etnografik durum çalışması: Öğrencilerin otantik öğrenme deneyimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülbahar, N. (2023). *Matematik ağırlıklı STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin matematik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2011). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 145-163.
- Hişmi, E. (2022). *STEM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerindeki STEM'e ilişkin tutumlar, akademik başarı, problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme süreci açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İçel, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kağar, T. (2022). *STEM eğitim modeline göre yürütülen derslerin 3 ve 4. sınıf öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kantaroglu, B. (2022). *Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ilkökul öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyleri ile STEM tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karakaya, V. (2022). *STEM ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler (SSTEM): Bir Karma Yöntem Araştırması* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kavak, T. (2019). *STEM uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kavcı, G. (2023). *Argümantasyon destekli STEM etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin stem tutum, eleştirel düşünme ve temel becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kaya, A. ve Ayar, M.C. (2020). Türkiye örneğinde STEM eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 275-306.
- Kaya, S. (2019). *STEM tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkökul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıçkiran, H. (2023). *Üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinde STEM uygulamalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Sage.
- Moubayed, Y. (2023). *İlkökul öğrencilerinin STEM derslerine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Murat, İ. (2021). *Mühendislik temelli robotik uygulamalarının STEM eğitiminde kullanılmasının programlamaya karşı tutum, katılım ve beceri düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Özkul, H. (2021). *İlkökul öğrencilerinin fen kariyer bilinçlerinin ve bilimsel süreç becerilerinin Bütünleştirilmiş STEM eğitimi yoluyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Öztürk, D. (2020). *İlkökul 4. sınıf fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Öztürk, M. (2017). *İlkökul 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin FeTeMM eğitimine ilişkin yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H. ve Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School science and mathematics*, 112(1), 31-44.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Saraçlar, C. (2022). *4. sınıf öğrencilerinin STEM etkinliği temelinde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, D. (2022). *İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin stem tutumu ve girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Sayıcı, E. (2023). *STEM eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin fen kavramlarını anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevilmiş, S. (2023). *Argümantasyon tabanlı STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon kullanım düzeylerine, STEM'e yönelik tutum ve algılarına, STEM kariyerlerine ve ilgilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şensoy, S. (2023). *İlkökul öğrencilerinin bütünlük FeTeMM eğitimi yoluyla bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Tabaru, G. (2017). *İlkökul 4. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersinde uygulanan STEM temelli etkinliklerin çeşitli değişkenlere etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Tanrıverdi, E. (2021). *Çevre konularında uygulanan probleme dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin ışık kirliliği farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Taş, M. (2023). *İlkökul öğrencilerinin dijital hikâye okuryazarlığında STEM etkinlikleri: Bir karma desen araştırması* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Tekin, S. (2020). *Mühendislik temelli robotik uygulamalarını içeren STEM eğitiminin eleştirel düşünme ve mesleki tercihlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Topbaş, S. (2023). *STEM eğitiminin ilkökul öğrencilerinin temel becerilerine, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Toprak, E. (2023). *STEM eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, girişimcilik ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türker, H. (2023). *İlkökul 3.sınıf canlılar ve yaşam konusunun STEM etkinlikleri ile zenginleştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl beceri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Uzun, Y. (2022a). *Fen bilimleri dersinde kullanılan STEM eğitimi etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin "aydınlatma ve ses teknolojileri" ünitesindeki öğrenmelerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzun, Y. (2022b). *Bağlantılı öğrenme ile STEM yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerine, dijital medya okuryazarlıklarına ve sosyal girişimcilik niyetlerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ünlü, C. (2022). *İlkokulda STEM uygulamalarının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine, STEM'e ilişkin tutumlarına ve STEM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- White, D.W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- Yaşlık, İ. (2020). *İlkokul 2. sınıf serbest etkinlik dersinde STEM etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuz, Ü. (2019). *İlkokul fen bilimleri dersinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinlikleri ile işlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yetkin, N. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışları ve STEM eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi*. Ankara Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin.
- Yıldız, M. (2022). *STEM uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine, bilimin doğası düşüncelerine ve astronomi ilgilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Yılmaz, N. (2021). *Özel ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin STEM tutumlarının öğrenci özelliklerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zeybek, U. (2022). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersi aydınlatma ve ses teknolojileri ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Etik Beyan: Bu çalışma için yazarlar Etik Kurul İznine gerek olmadığını beyan etmektedir. “STEM Eğitimi ile İlgili İlkokul Düzeyinde Yazılan Tezlerin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Eğitim Kurumlarında Düşünce Liderliği: Teorik Çerçeve ve Literatür Taraması¹ Hamza ÖZ², Sami GÜMÜŞ³

Öz

Bu araştırma, eğitim kurumlarında düşünce liderliğinin teorik çerçevesini oluşturmayı ve bu konudaki literatürü tartışmayı amaçlamaktadır. Geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, düşünce liderliği doğuştan gelen bir özellik değil, öğrenilerek geliştirilen bir nitelik olarak değerlendirilmektedir. Literatür taraması yöntemi kullanılarak, liderlik ve düşünce liderliği konularında mevcut bilgi ve teoriler incelenmiştir. Araştırmada, liderlik kavramının bağlamsal bir fenomen olarak değerlendirildiği ve liderliğin çeşitli özellikleri ile süreçlerin bir kombinasyonu olarak ele alındığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, yenilikçi fikirler ve stratejik değişim gerektiren zorlu piyasa koşullarında, düşünce liderliğinin önemine dikkat çekilmektedir. Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, düşünce liderliğinin eğitim kurumlarındaki rolünü ve etkilerini anlamak için kullanılmıştır. Bu çalışma, düşünce liderliğinin eğitimdeki etkilerini ve potansiyelini araştıran teorik bir çerçeve sunarak, literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Yönetimi, Liderlik, Düşünce Liderliği, Eğitimde Liderlik

Thought Leadership in Educational Institutions: Theoretical Framework and Literature Review

Abstract

This research aims to establish the theoretical framework of thought leadership in educational institutions and to discuss the literature on this subject. Unlike traditional leadership approaches, thought leadership is not considered as an innate characteristic but as a quality that is learned and developed. Using the literature review method, existing knowledge and theories on leadership and thought leadership were examined. The research emphasizes that the concept of leadership is considered as a contextual phenomenon and is considered as a combination of various characteristics and processes of leadership. In addition, the importance of thought leadership is emphasized in challenging market conditions that require innovative ideas and strategic change. The data were analyzed with the content analysis technique and the findings obtained were used to understand the role and effects of thought leadership in educational institutions. This study aims to contribute to literature by providing a theoretical framework that investigates the effects and potential of thought leadership in education.

Keywords: Educational Administration, Leadership, Thought Leadership, Leadership in Education

Gönderim Tarihi (Received): 25.07.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 30.10.2024

¹ Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, hamza.oz@bozok.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-5214-428X

³ Okul Mdr. Yrd. , Kayseri, Talas Bahçelievler Şehit Duran Bayram İlkokulu, samigumus38@gmail.com, ORCID No:0009-0001-9691-5437

Giriş

Liderlik konusundaki çalışmalar tarih boyunca büyük bir öneme sahip olmuştur. Geleneksel liderlik yaklaşımlarında, liderlerin belirli kişisel özelliklerle doğdukları görüşü öne sürülmüştür (Çelik, 1999). Ancak bazı araştırmalar, liderlik ile fiziksel özellikler veya yüksek zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, liderliğin doğuştan gelen bir özellik değil, öğrenilerek geliştirilen bir nitelik olduğunu göstermektedir (Aydın, 1991; Kaya, 1993). Bu bağlamda yapılan çalışmalar, bazı davranış kuramlarının gelişmesine zemin hazırlamış ve liderlik modellerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur (Baloğlu & Karadağ, 2009). Liderlik, örgütsel sistemlerin kurulması, grup hedeflerinin ve değerlerinin oluşturulması, kurumsal kimliğin entegrasyonu ve örgütsel sorunların çözülmesi gibi işlevler için kritik öneme sahiptir (Day & Antonakis, 2012). Ortak hedeflere yönelik hareket eden örgütlerde, liderlik hedeflere ulaşmada, karar alma süreçlerinde ve yönetsel faaliyetlerde etkili bir rol oynar. Liderlik, insanların alışkanlıklarının, yaşam biçimlerinin ve teknolojinin gelişimiyle değişen bir fenomen olarak değerlendirilmektedir.

Liderlik kavramı tanımlanırken genellikle bağlamın ön planda olduğu görülmektedir. Liderliğin pratikte tanınması genellikle kolay olsa da kesin bir tanım getirilmesi zor kabul edilmektedir (Day & Antonakis, 2012). Bazı görüşler liderliği belirli kişisel özelliklerin veya becerilerin bir kombinasyonu olarak değerlendirirken, diğerleri bunu bir süreç ve sosyal etkileşim olarak ele almaktadır (Kolzow, 2014; Öz & Baloğlu, 2023). Bu nedenle, liderlik genellikle organizasyonlar içinde başkalarını etkileme yeteneği olarak anlaşılmaktadır (Vroom & Jago, 2007). Bir organizasyonun değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmesi için vizyon sahibi bir lidere ihtiyaç duyulur (Rakoditsoe, 2016). Yeni liderlik modelleri, zorlu piyasa şartlarında rekabet edebilmek için yenilik yapmayı ve mevcut yöntemleri yeniden değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda, yeni liderlik anlayışları, dinamik piyasalarda organizasyonların geleceğini şekillendirme rolünü üstlenmektedir. Bu değişim, liderlik için yeni bir rol anlayışına yol açmıştır (McCrimmon, 2005; Rakoditsoe, 2016). Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları, öğretim, etik ve teknoloji gibi çeşitli bağlamlarda farklılık gösterebilir (Yeşil & Sincar, 2021). Eğitim hedeflerine ulaşmak için okul müdürlerinin düşünce liderliği perspektifinden hareket etmeleri önemlidir. Bu eğilimler, liderlik anlayışının bireysel etkilerden, inovasyon, strateji ve paydaş yönetimini içeren daha işbirlikçi ve düşünceli bir yaklaşıma evrildiğini ortaya koymaktadır (Young, 2013).

Rekabet avantajı elde etmek ve sürdürmek amacıyla, kuruluşların yenilikçi fikirlere, düşüncelere ve teknolojilere odaklanan liderlik yöntemleri aracılığıyla sürekli yenilik yapmaları gerekmektedir (Jung, Chow & Wu, 2003). Ayrıca, piyasa koşulları firmaların verimliliği ve etkinliği artırma yönündeki baskıları artırmış ve yeni ürünler geliştirme gerekliliğini doğurmuştur. Bilgi çağında, internet, dizüstü bilgisayarlar, tabletler, sosyal medya ve e-posta gibi modern iletişim araçlarıyla büyüyen yeni nesiller, yeni düşünme ve liderlik biçimlerini gerektirmiştir (Church, Stein & Henderson, 2011). Son yüzyılda, örgütsel davranış literatüründe liderlik tarzları hakkında birçok kuram geliştirilmiştir. Liderler artık farklılıkların olumlu yönlerinden yararlanmayı ve katılımı teşvik etmeyi ön planda tutmaktadır. Bu nedenle, yeni fikirlere ve yaratıcı yöntemlere odaklanan ve geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşan bir liderlik anlayışının tüm boyutlarıyla incelenmesi gerekmektedir.

Düşünce liderleri, eğitim politikalarını şekillendirebilecek yeni fikirler geliştirerek eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler başlatabilir. Örneğin, Finlandiya'da eğitim politikalarında reform yapılırken düşünce liderlerinin katkıları büyük rol oynamıştır. Eğitimde yaratıcılığı teşvik eden ve öğretme yöntemlerini dönüştüren bu liderler, inovatif yaklaşımları benimseyerek öğrenci başarılarını artırmada etkili olmuşlardır. Yapay zeka ve dijitalleşme gibi teknolojiler eğitimde düşünce liderleri tarafından daha etkili bir şekilde kullanılmaktadır (İşler & Kılıç, 2021; Küçükali & Çoşkun, 2021). Örneğin, Sal Khan, Khan Academy ile çevrimiçi eğitimin öncülerinden biri oldu. Düşünce liderliği sayesinde öğrenciler, geleneksel sınıf sınırlarının ötesine geçen eğitim olanaklarına kavuştu. Greta Thunberg gibi genç düşünce liderleri, iklim değişikliğiyle mücadelede dünya çapında bir hareket başlatarak, çevresel sürdürülebilirliğin eğitim programlarına dâhil edilmesini teşvik ettiler. Bu tür liderler, sadece bilimsel bilgiyi yaymakla kalmadı, aynı zamanda öğrencilere sosyal sorumluluk bilinci de kazandırdılar.

Fullan ve Quinn (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitimde liderliğin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini, Casse (2022) tarafından yapılan araştırma da eğitimde dijital dönüşümde düşünce liderlerinin nasıl bir yönlendirme sunduğunu incelemiştir. Harvey, Mitchell, Almeida Jones ve Knight (2021) düşünce liderliğinin popüler bir konu olduğunu ancak yeterince anlaşılmadığını ve etkili yönetim süreçlerinden yoksun olduğunu belirterek, bu alanda teorik çalışmaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı eğitim kurumlarında düşünce liderliğinin teorik çerçevesini ortaya koyarak, liderlik yaklaşımlarına farklı bir perspektif sunmayı ve eğitimde düşünce liderliğinin etkilerini literatürdeki güncel bulgularla tartışmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Düşünce liderliği nedir?
2. Düşünce liderliğinin temel bileşenleri nelerdir?
3. Düşünce liderliğine yönelik alternatif görüşler nelerdir?
4. Eğitimde düşünce liderliği nedir ve düşünce liderlerinin rolleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, eğitim kurumlarında düşünce liderliği üzerine teorik bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir ve nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması modeline dayanmaktadır. Literatür taraması, bir konuyla ilgili mevcut bilgilerin sistematik, şeffaf ve tekrarlanabilir bir şekilde belirlenmesi, sentezlenmesi ve yorumlanmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Fink, 2019). Yıldırım ve Şimşek (2018) literatür taramasının, yapılan araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için kullanılan bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak bu yöntem, bağımsız bir araştırma yöntemi olarak da işlev görebilmektedir. Literatür taramasında genellikle birincil kaynaklara odaklanılır; bu kaynaklar, araştırma çalışmaları veya orijinal yazılardır ve araştırmacı ile kaynak arasında herhangi bir aracının bulunmadığı kaynaklardır (Balcı, 2018). Bu çalışmada, ağırlıklı olarak birincil kaynaklardan yararlanılmıştır, ancak veri sentezleme ve yorumlama aşamalarında sınırlı sayıda makale türündeki ikincil kaynaklardan da faydalanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri literatür taraması yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu süreçte öncelikle liderlik ve düşünce liderliği konularında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Verilerin toplanması 01 Haziran 2024 ile 1 Ağustos 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, düşünce liderliği ile ilgili anahtar kavramlar olarak liderlik, düşünce ve düşünce liderliği gibi terimler belirlenmiştir. Bu kavramlar kullanılarak, düşünce liderliği konusunda yeterli bilgi elde edilebileceği öngörülmüş ve bu kapsamda Web Of Science, ProQuest, Google Scholar, Ulakbim, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanlarında çeşitli taramalar yapılmıştır. Belirtilen çalışmada makalelerin belirtilen veri tabanlarından ulaşılabilen ve tam metin olma durumları çalışmaların dâhil edilme kriteri olarak belirlenirken tam metne ulaşılamama durumu ise dâhil etmeme kriteri olarak belirlenmiştir. Bu veri tabanlarından belirlenen çalışmaların tespitinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem belirleme sürecinin ilk adımı, hangi kişi ya da olgunun araştırmanın odak noktası olacağına karar vermektir. Bu doğrultuda, veri grubuna dâhil edilecek çalışmaların olması gereken nitelikler veya ölçütler belirlenir ve bu ölçütler, araştırmaya dahil edilecek ya da hariç tutulacak veri kaynaklarının seçilmesinde rehberlik eder (Johnson & Christensen, 2017). Amaçlı örnekleme, araştırma konusu olan olay ya da duruma ilişkin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlar ve bu kaynakların derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Patton, 2018). Miles ve Huberman'a (2016) göre maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilikleri belgelemeyi ve genellebilir kalıpları belirlemeyi amaçlar. Ölçüt örnekleme ise, araştırmanın amaçlarına uygun belirli ölçütleri karşılayan veri kaynaklarından somut bilgiler elde etmeye odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Düşünce liderliği konusundaki elde edilen bilgiler bir

veri klasöründe toplanmış ve içerikler kronolojik sıraya göre düzenlenerek analiz için hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağı olan dergiler D1, D2, D3...; makaleler M1, M2, M3... şeklinde kodlanarak PDF formatında bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, belgelerin veya kayıtların betimlenmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010). İçerik analizinde araştırmacının başından itibaren elde ettiği verilerin ne anlama geldiğinin anlamaya çalışıldığı bir analiz türüdür. Araştırmacı, toplamış olduğu verilerden hareketle ve tümevarımcı bir yöntemle bir sonuca ulaşmaya ve böylece bir yapı inşa etmeye çabalamaktadır (Özdemir, 2010). Araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen literatür bulguları tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem, kavramlar arasındaki ilişkileri belirleyerek anlamlı bir yapı oluşturmayı hedefler (Patton, 2018). Bu çalışmada düşünce liderliği, düşünce liderliğinin temel bileşenleri, düşünce liderliğine yönelik alternatif görüşler ve eğitimde düşünce liderliği ve rolleri temaları altında veriler bütünleştirilmiştir. Elde edilen veriler bu temalar altında verilmiş, uyumluluk gösteren kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya konmuş ve literatür temelinde birleştirilerek düşünce liderliği araştırmanın alt amaçlarına göre sunulmuştur.

İnandırıcılık

Araştırmanın çalışma grubunun seçilmesinde belirli dâhil etme ve hariç tutma kriterleri oluşturulmuş, bu kriterler çerçevesinde farklı niteliklere sahip dergilerden veri toplanarak kaynak çeşitliliği sağlanmıştır. İncelenen makaleler, yayımlandıkları dergiler üzerinden erişilerek orijinalikleri teyit edilmiştir. Araştırmacılar, makaleler dikkatle incelemiş ve verileri tematik bir veri formuna uygun şekilde kodlamıştır. Tematik düzenlemeyle analiz edilen veriler dijital ortamda kaydedilmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz teknikleri kullanılarak derinlemesine ve bütüncül bir analiz gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, makaleler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı özenle okunmuş, veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve daha sonra bir araya gelerek kodlamalar birleştirilmiştir. İki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanmış aradaki uyum %95 olarak belirlenmiştir. Verilerin incelenmesi, kodlama, temalara ulaşma, temalar arası ilişki kurma ve sonuçların yorumlanması süreci titizlikle ve bilimsel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Verilerin analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve sonuçlara ulaşma sürecinin tüm boyutları ortaya konulmuştur. Araştırma boyunca her aşamada uzman görüşüne başvurulmuş, analiz sürecinin düzenli olarak kontrol edilmesi sağlanmıştır. Ham veriler ve analiz sonuçları, ileride yapılabilecek tekrar analizler için güvenli bir şekilde muhafaza edilmiştir. Çalışmanın bulguları, bilimsel etik kurallarına uygun olarak raporlanmıştır.

Bulgular

Düşünce Liderliği Nedir? Alt Amacı ile İlgili Bulgular

Düşünce liderliği, 1990'ların sonrasında küreselleşen dünyada ortaya çıkan modern bir liderlik tarzıdır. Bu terim ilk olarak 1994 yılında, *Strategy + Business* dergisinin genel yayın yönetmeni olan gazeteci Joel Kurtzman tarafından resmi olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, düşünce liderliği konseptinin kökenleri 1970'lere kadar gitmektedir. Bu dönemde, Amerika'daki B2B şirketleri, entelektüel çalışmalarını yaymak, danışmanlık firmalarının profillerini yükseltmek ve ticari markalarını rekabetten üstün kılmak için bu konsepti benimsemeye başlamışlardır (Crainer & Dearlove, 1999; Van Halderen, 2015).

Günümüzde, güç kavramı düşünce liderliği şeklinde bir dönüşüm geçirmiştir. Ancak, bu kavramın popülerleşmesi özellikle dijitalleşmenin ve sosyal medyanın artışıyla son on yılda hız kazanmıştır. Düşünce liderliği, çeşitli tanımlara sahip olsa da hâlâ çok boyutlu oluşu nedeniyle birçok kişi tarafından anlaşılması güç veya yanlış anlaşılabilen bir kavram olarak kalmaktadır. Düşünce liderliğinin temel ilkesi, bireylerin iş zorluklarını aşmak için yenilikçi fikirler üretmelerini teşvik eden bir ortam yaratmaktır. Bir şirketin başarısını artıran değerli fikirler üreten herkes, şirket içindeki rolü ne olursa olsun bir düşünce lideri olarak kabul edilir. Oxford sözlüğü, düşünce liderliğini, önemli

görüşlere sahip ve güçlü etkisi olan bir kişi olarak tanımlarken, Wikipedia bu kavramı başkaları tarafından yenilikçi olarak tanınan ve sektörü etkileyen içerik olarak betimlemektedir.

Van Halderen'e (2015) göre, düşünce liderliği, müşteriler tarafından kendileri için önemli konularda 'güvenilir bir ses' olarak görülmek için entelektüel kapasitelerini sergileme şeklinde tanımlanırken, Rakoditsoe (2016) düşünce liderliğini büyüme, yenilik ve yeni pazar standartları sağlama kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Eğitim literatüründe ise, düşünce lideri olmak, zengin tartışmalar başlatma ve sürdürme becerisi, kendi alanında uzmanlık sergileme, akademik katkıların hacmi ve kişisel deneyimlerin paylaşılması gibi niteliklere dayanır (Waters, 2012).

Bir düşünce lideri, birey ya da kuruluş olabilir ve genellikle rakiplerinden öne çıkar. Belirli bir uzmanlık alanındaki en önde gelen otoritelerden biridir ve bu, onun bu alanda başvurulacak kişi olmasını sağlar. Düşünce liderliği, yalnızca karlılığı veya sektördeki statüyü değil, özgün olmayı ve başkalarını etkilemeyi ifade eder. Bu, içerik üretmekten ve trendler hakkında yorum yapmaktan daha fazlasıdır; düşünce liderleri alternatif görüşler sunar ve başkalarının belirli konular hakkında farklı düşünmelerini sağlar. Ayrıca, gerçek bir merak duygusuna sahip olmalı ve mevcut uzmanlıklarını diğerlerinden öğrenme isteğiyle birleştirmelidir. Bu merak, onlara hedef kitlelerine daha aydınlatıcı bakış açıları sunma fırsatı verir.

Düşünce liderleri için amaç, değerler ve hikâyeler büyük önem taşır. Neyi savunduğunu, hangi düşüncelerin kendisine rehberlik ettiğini bilmek, amacını savunmaya ve ifade etmeye istekli olmak, amacın netliği, yeni fırsatların açılmasını ve duygusal bağlantıların hızla oluşmasını sağlar. Düşünce liderleri kendine güvenli ve ikna edicidir; statükoya meydan okuyan bakış açıları sunar ve insanları düşüncelerini değiştirmeye veya bunlara meydan okumaya teşvik ederler.

Modern teknolojilerle müşteri etkileyen düşünce liderleri, şirketlerini mantık, düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik yoluyla rakiplerinden ayırırlar (Brosseau & Kawasaki, 2013). Düşünce liderliği, iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik, yaratıcılık ve müşteri ilişkileri gibi temel sütunlara dayanır. İş birliği, tüm paydaşlarla etkileşim kurmayı, ittifaklar oluşturmayı ve sürekli öğrenmeyi içerir. Yenilikçilik, yeni fikirler aramayı ve çözüm hedeflemeyi vurgular. Girişimcilik, vizyoner hedefler koymayı ve değerli fikirleri desteklemeyi içerirken, yaratıcılık yeni bilgi edinmeye ve çalışanların yaratıcı yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. Müşteri ilişkileri ise müşterilerin taleplerine odaklanarak farklı form ve yaklaşımlar geliştirmeye hedefler (Koçak, 2019).

Düşünce liderliği, belirli bir alanda derinlemesine bilgi ve uzmanlığa sahip bireylerin, bu bilgi ve uzmanlıklarını topluluklar üzerinde etkili bir şekilde kullanarak rehberlik etmelerini ifade eder. Bu liderler, bilgi sahibi olmanın ötesinde, yeni fikirler üretir, bu fikirleri yayar ve alanlarında otorite olarak kabul edilirler.

Düşünce Liderliğinin Temel Bileşenleri Nelerdir? Alt Amacı ile İlgili Bulgular

Gibbins-Klein (2011) ve Aapola (2012), düşünce liderliğinin hem bireyler hem de organizasyonlar için stratejik bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Barry ve Gironda (2019), düşünce liderliğini iki ana bileşene ayırmaktadır:

Otorite Olarak Düşünce Liderliği: Bu bileşen, bir bireyin veya şirketin belirli konularda müşterilerin bakış açılarını şekillendirme gücünü ifade eder. Bir düşünce lideri, genellikle alanında uzman veya yetkin olarak tanınır ve bu yetkinlik, onların bilgili bir rehber olarak görülmesine neden olur. Bu tür düşünce liderleri, endüstri otoriteleri veya uzman tavsiyeleri sunan kişiler olarak değerlendirilir.

Yeterlilik Olarak Düşünce Liderliği: Bu yaklaşım, bir bireyin veya şirketin, yenilikçi fikirler sunarak, dikkat çekerek ve güven oluşturarak sektördeki trendleri belirlemesini içerir. Bu yeterlilik, orijinal bakış açıları geliştirme ve ilham verici stratejiler oluşturma kapasitesini kapsar.

Bu yaklaşımlar doğrultusunda, düşünce liderliğinin temel bileşenleri arasında uzmanlık gücü, vizyon, ilham verme yeteneği, güvenilirlik ve sorumluluk yer almaktadır:

1. **Uzmanlık Gücü:** Uzmanlık gücü, liderlerin belirli bir alandaki bilgi ve yetkinlikleriyle dikkat çekmelerini sağlar. Eskiden liderlerin her şeyi bilmesi gerekmediği düşünülse de, günümüzde liderlerin çeşitli disiplinlerde bilgi sahibi olmaları beklenir. Uzmanlık gücü, liderin sektördeki deneyimi, eğitimi ve performansı ile desteklenen güvenilirliğinden kaynaklanır. Liderler, bu bilgi ve yeteneklerini etkili bir şekilde kullanarak, takipçileri arasında güven ve bağlılık oluşturur (Hoy & Miskel, 2015; Lunenburg & Ornstein, 1991).
2. **Vizyon:** Vizyon, bir birey veya organizasyonun geleceğe dair plan ve hedeflerini yansıtır. Vizyon, sadece gelecekteki olayları tahmin etmekle kalmaz, aynı zamanda bu hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda bir yol haritası sunar. İyi bir vizyon oluşturma, liderlerin en önemli görevlerinden biridir ve vizyon, organizasyonlara yön gösterir ve umut sağlar. Liderlerin gelecekteki eğilimleri öngörme ve bu doğrultuda stratejiler geliştirme kapasitesi, düşünce liderliğinin bir parçasıdır (Turan, 2020).
3. **İlham Verme Yeteneği:** İlham verme yeteneği, liderlerin yüksek beklentileri semboller ve basit açıklamalarla ileterek, takipçilerini motive etmelerini sağlar. Liderler, çalışanların işlerinin değerli olduğunu hissettirmeli ve organizasyonel hedefleri benimsemelerini sağlamalıdır. İlham verici liderler, çalışanları yeni fikirlerle ve vizyonla etkiler ve onları hedeflere ulaşmak için heveslendirir (Baltaş, 2013; Bass, 1990).
4. **Güven Duymak ve Güvenilir Olmak:** Güvenilirlik, liderlerin kişisel davranışları ve ahlaki karakteri ile bağlantılıdır. Güven, başkalarına yardım etme, sıkıntıları paylaşma ve dinleme gibi özelliklerle desteklenir. Bir lider, bilgi ve vizyonunu güvenilir bir kaynak olarak sunmalı ve bu güven, liderin geçmiş başarıları, deneyimi ve etik duruşuyla pekiştirilmelidir (Northouse, 2010; Yukl, 2010).
5. **Sorumluluk:** Sorumluluk, liderlerin toplumsal sorunlarla ilgilenmelerini, başkalarının haklarına saygı göstermelerini ve yükümlülüklerinin farkında olmalarını ifade eder. Etkili liderler, risk alma ve belirsizlikle başa çıkma yeteneğine sahip olmalıdır. Liderler, organizasyonların başarısında ve başarısızlığında sorumludur ve bu nedenle, sorumluluk liderlik özellikleri arasında en çok vurgulanan özelliklerden biridir (Dugan & Komives, 2007).

Bu temel bileşenler, düşünce liderliğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir ve liderlerin hem bireysel hem de organizasyonel düzeyde başarıya ulaşmalarına katkıda bulunur.

Düşünce Liderliğine Yönelik Alternatif Görüşler Nelerdir? Alt Amacı ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında McCrimmon ve Mignon van Halderen'in düşünce liderliği ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

McCrimmon ve Düşünce Liderliği Yaklaşımı

McCrimmon (2005) gibi ilk düşünce liderliği teorisyenleri, düşünce liderliğini yeni fikirlerin savunulması olarak tanımlar ve bunun, insanları yönetmek veya bir grubun hedeflere ulaşmasını sağlamakla ilgili olmadığını belirtir. McCrimmon (2005) ve Iddrisu (2017) düşünce liderliğinin geleneksel yukarıdan aşağıya bir yaklaşımdan ziyade, fikirleri paylaşmayı ve insanların düşünme biçimlerini değiştirmeyi içerdiğini vurgular. Bu liderlik biçiminin, statükoya meydan okuyan ve rutin görevleri yerine getirmektense yenilikçi fikirler öneren devrimciler olarak tanımlanan düşünce liderleri tarafından gerçekleştirildiğini ileri sürerler. Genel olarak, düşünce liderliğinde zekâ, yeni fikirler, güven ve etki gibi unsurlar öne çıkar.

Bu bağlamda, düşünce liderliğinin dağıtılmış veya paylaşılan liderlikten daha önemli olduğunu savunur. Ayrıca, düşünce liderliğinin, paylaşılan veya dağıtılmış liderliğin aksine yönetsel unsurlardan etkilenmeyerek daha saf bir liderlik biçimi olduğunu düşünüyorum. Dağıtılmış veya paylaşılan liderlik, ekip üyelerinin ortak görevleri organize etme ve yürütme konusundaki sorumlulukları paylaştıkları bir modeli ifade ederken, düşünce liderliği bu tür yönetsel tonlardan uzak durur. Düşünce liderleri, yetki veya karar alma yetkisi olmaksızın yeni fikirleri savunarak insanları yönlendirebilirler.

Düşünce liderliği, düşünme biçimimizi değiştirebilen fikirler sunar ve bu fikirlerin akranlara veya üstlere savunulmasıyla gerçekleşir. Düşünce liderliği yeniliği kapsar ancak tam anlamıyla yenilikçi olmak zorunda değildir. Bazı düşünce liderleri, sessiz yenilikçiler olarak fikirlerinin değerini göstermekte, diğerleri ise yaratıcı olmaktan ziyade yeni teknolojilere veya yöntemlere hızlıca uyum sağlayan bireylerdir. Düşünce liderliği, yüksek riskli devrim niteliğindeki ürünlerden basit işletme prosedürü değişikliklerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsar.

Düşünce liderleri, başkalarını yönetmez. Liderlikleri akranlarına veya üstlerine yöneliktir, astlarına değil. Bu liderlik biçimi, ortak bir sonuca ulaşmayı gerektirmeden, başkalarının yeni fikri benimsemesiyle tamamlanır. McCrimmon (2005), düşünce liderliğinin şu özelliklere sahip olduğunu belirtir:

1. Düşünce liderliği, yeni fikirlerin örnek, mantıksal argüman veya ilham verici bir çağrı yoluyla tanıtılmasıdır ve yönetici olmayan çalışanlar tarafından da sergilenebilir. Bu, bir girişim değil, bir tür inisiyatif olarak kabul edilir.
2. Düşünce liderliği hem yukarıya hem de aşağıya doğru yönlendirilebilir. Bu, paylaşılan veya dağıtılmış liderlikten farklı olarak, yönetsel çağrışım taşır. Örneğin, düşük seviyeli bir çalışanın daha yüksek seviyeli yöneticilere liderlik etmesi alışılmadık olsa da düşünce liderliği geçici olarak böyle bir durum ortaya koyabilir.
3. Düşünce liderliği hızlı değişen, geçici ve eşitlikçi bir yapıya sahiptir. Pozisyonel liderliğin aksine, yeni fikirler üzerinde tekel oluşturulamaz ve bilgi işçileri genellikle teknik mükemmeliyeti ile öne çıkar.
4. Düşünce liderliği, insanların düşünme biçimlerini değiştirir, ancak eyleme dönüştürmek zorunda değildir. Yeni fikirlerin benimsenmesi, uygulama aşamasında başka birinin yönetimini gerektirebilir.
5. Kişisel güvenilirlikten ziyade teknik güvenilirlik ve fikirlerin doğruluğuna bağlıdır. Düşünce liderlerinin kişisel olarak güvenilir olmalarına gerek yoktur; fikirlerin kendisi yeterince güvenilir olmalıdır.
6. Düşünce liderliği, organizasyonun dışından da gelebilir ve bu nedenle yalnızca belirli ekipler veya kişilerle sınırlı değildir. Küresel ve yerel gruplarda geçerlidir.
7. Düşünce liderliği, organik bir şekilde ortaya çıkar ve yeni yönlerin keşfedilmesi sürecinde gelişir. Yukarıdan aşağıya liderlikten farklı olarak, düşünce liderliği rasyonel seçimlerden önce gerçekleşen bir süreçtir.
8. İyi fikirler, kişilerarası becerilerden bağımsız olarak etkili olabilir. Duygusal zekâ gerekli değildir.
9. Bilgi çalışanları genellikle teknik yeterliliklerden etkilenir. Küçük ölçekli liderlik, kişisel ilham yerine teknik göstergelerden faydalanabilir.
10. Düşünce liderliği, rekabetçi bir boyuta sahip olabilir ve fikirlerin bir yarışması şeklinde ortaya çıkabilir. Hem kazan-kazan hem de kazan-kaybet durumları içerebilir.
11. Geleneksel liderlik öğrenilebilir beceriler kümesi olarak görülürken, düşünce liderliği statükoya meydan okuma ve yaratıcılık gibi doğal eğilimlere dayanır.
12. Düşünce liderliği, yönlendirme veya işlemsel olamaz; insanları düşüncelerini değiştirmeye teşvik eder, ancak bunu ödülleriyle yapamaz.
13. Düşünce liderliği, inovasyona bağımlı bilgi yoğun endüstrilerdeki organizasyonların dinamiklerini aydınlatır.

Bu nedenle, düşünce liderliği, geleneksel liderlerden bağımsız olarak, devrimci zihniyetlere ve yeni fikirleri savunma yeteneğine sahip bireyleri ifade eder. McCrimmon (2005) bu liderlik biçiminin, paylaşılan veya dağıtılmış liderlikten farklı olduğunu vurgular ve organizasyon içindeki ve dışındaki farklı analiz düzeyleri gerektirdiğini belirtir.

Mignon van Halderen ve Düşünce Liderliği Yaklaşımı

Mignon Van Halderen'in (2015) "Paradigm Shifting" adlı kitabında ortaya koyduğu düşünce liderliği kavramı, toplumsal dönüşüm olarak nitelendirilmektedir ve bu kavram, insanları bir araya getiren örgütlerin toplumsal değişimin merkezinde olduğunu öne sürer.

Düşünce liderliği, ilham verme, etkinleştirme ve güçlendirme yoluyla geniş bir bilgi yelpazesi sunarak sürdürülebilir ve yerel kapasiteyi teşvik etmeyi hedefler. Bu kavram, profesyonellerin yerel, bölgesel ve uluslararası düzeyde etkili olabilmeleri için gerekli beceri ve karakter gelişimini destekler (Harvey vd., 2021). Van Halderen'e (2015) göre, düşünce liderliği, toplumsal dönüşüm ve paradigma kayması gerçekleştirme yeteneğiyle ilgilidir. Birinci derece değişim, mevcut yapı içinde küçük ayarlamalar yaparken; ikinci derece değişim, köklü değişiklikleri ve organizasyonun yönünü önemli ölçüde değiştirmeyi içerir. Üçüncü derece değişim ise toplumsal ve dönüşümsel değişiklikleri kapsar ve organizasyonların gelecekteki gerçekliklere geçişteki rolünü vurgular. Bu tür değişim, eski dünya görüşlerini yıkmayı ve hayal edilmesi zor yeni paradigmalara geçişi içerir ve büyük bir inanç sıçramasını gerektirir.

Düşünce liderliği, şirketlere profillerini artıracak ve piyasadaki en son gelişmeleri takip etmelerini sağlayacak yeni bakış açıları ve çözümler sunar. Müşteriler, kendileri için önemli olan konular hakkında teşvik edici görüşlere ihtiyaç duyarlar ve bu, onları firmayı güvenilir bir danışman olarak görmelerini sağlar (Blyth, 2017; Van Halderen, Kettler-Paddock & Badings, 2013). Bir organizasyondaki düşünce liderliği, yenilik ve güven aracılığıyla müşterilerle etkileşim kurar. Şirketler, yeniliği kullanarak müşterilerin ilgisini çekmeye ve sürdürmeye çalışır (Koçak, 2019). Van Halderen ve diğerleri (2013), düşünce liderliğini orijinallik ve güven altında toplar. Güven, bilişsel ve etki temelli iki psikolojik mekanizmadan kaynaklanır. Bilişsel temelli güven, bir kişinin yetenek ve uzmanlığına duyulan güveni ifade ederken; etki temelli güven, kişiler arası duygusal bağlar ve ortak ilgi alanlarına dayanır. Düşünce liderleri, eski dünya görüşlerine meydan okuyarak ve yenilikçi fikirleri teşvik ederek değişime katkıda bulunan şirketler olarak görülür.

Orijinal bir fikirle karşılaşan kişiler, bu fikri kabul etmeden önce bilişsel temelli bir güven duygusu hissetmek isterler. Etki temelli güven ise daha uzun süreli ilişkiler kurmada ve güvenen kitleyi artırmada etkilidir. Van Halderen ve Kettler-Paddock (2011), düşünce liderliğini, pazar veya sosyal konulardaki düşünce biçimimizi değiştiren yenilikçi fikirlerin tanıtılması ve yayılması olarak tanımlar. Düşünce liderliği, genellikle sosyal ağ teorisi ve sosyal sermaye teorisi ile ilişkilendirilir; bu teoriler, bireyler veya kuruluşlar arasındaki sosyal temasları ve bu ağlar aracılığıyla aktarılan kaynakları ifade eder (Lin, Cook & Burt, 2001; Putnam, 2000).

Düşünce liderliği, insanların pazar veya toplumsal sorunlar hakkındaki düşüncelerini değiştirmelerine yol açan, gelenekleri yıkan fikirleri tanıtma ve teşvik etme eylemi olarak tanımlanabilir. Philips, Apple, IBM ve General Electric gibi şirketler, düşünce liderliği stratejileri uygular. Örneğin, Philips, yaşlanma ve şehir yaşamı gibi konularda küresel bir lider olmayı hedeflerken, geleneksel düşünceleri sorgulamayı ve toplumsal algıları değiştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda, düşünce liderliği sadece gelenekleri yıkan bir vizyon sunmakla kalmaz, aynı zamanda şirketlerin paydaşlar arasında düşünce takipçilerini teşvik etmesini gerektirir.

Bir düşünce lideri, şirketin hedef paydaşlarının, gelenekleri yıkan fikirler aracılığıyla pazar veya toplumsal sorunlar hakkındaki düşünce biçimlerini değiştiren kişilerdir. Bu süreç iki temel unsur içerir: yenilik ve güven. Güven olmadan, paydaşlar yenilikçi fikirleri onaylamazlar veya şirketi tercih edilen bir ortak olarak görmezler. Şirketler, yeni bir bakış açısı ortaya koyarak ve toplumsal tartışmayı ilerleterek, paydaşların dikkatini çekebilirler. Düşünce liderliği açıkça ifade edilmemiş olabilir. Örneğin, Apple bir düşünce lideri olarak görülür ancak fikirlerini doğrudan ifade etmez. Apple'ın iTunes'u müzik satın alma ve çalma biçimimizi köklü şekilde değiştirmiştir. Düşünce liderliği ile radikal inovasyon arasındaki fark, düşünce liderliğinin toplumsal sorunlara bağlanarak güvenilir bir ses ve yeni bir bakış açısına sahip olmayı hedeflemesidir. Şirketler, bilgiyi paylaşarak, paydaşlarla güvene dayalı ilişkiler kurarak ve bu ilişkileri güçlendirerek etkili bir düşünce liderliği pozisyonu geliştirebilirler. Şirketlerin düşünce liderliği pozisyonu geliştirmesi uzun vadeli bir strateji ve derin bir bağlılık gerektirir; bu süreç bir meşaleyi taşımak gibi düşünülebilir ve sürekli olarak yukarıda tutulması gereken bir sorumluluktur.

Eğitimde Düşünce Liderliği Nedir ve Düşünce Liderlerinin Rollerini Nelerdir? Alt Amacı ile

İlgili Bulgular

Bu başlık altında eğitimde düşünce liderliği, eğitimde düşünce liderliğinin temel özellikleri ve eğitimde düşünce liderlerinin rolleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Eğitimde Düşünce Liderliği

Eğitimde düşünce liderliği, eğitim sistemlerinin, politikalarının ve pedagojik yaklaşımlarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynayan ilham verici liderlerin etkisini inceleyen bir alandır. Bu kapsamda, eğitimde düşünce liderliği, öğretmenlerden okul yöneticilerine, akademisyenlerden eğitim politikası yapıcılara kadar geniş bir lider yelpazesinin katkılarını ele alır. Bu liderler, eğitimde yenilikçi yöntemler, politika geliştirme ve liderlik modelleri üzerinde yoğunlaşarak eğitim sistemini dönüştürme potansiyeline sahiptirler.

Fullan (2001), eğitimde düşünce liderliğini, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayan, aynı zamanda yeni eğitim yaklaşımlarını entegre ederek sürdürülebilir değişim yaratan kişiler olarak tanımlar. Bu liderler, eğitimdeki yapıları yenilikçi yöntemlerle değiştirme kapasitesine sahip olup, sürekli gelişimi teşvik ederler. Leithwood ve Jantzi (2006) ise, eğitim liderlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini değerlendirerek, pedagojik reformlar ve öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini vurgularlar. Eğitimde düşünce liderleri, eğitim sürecine katkıda bulunarak hem öğretim stratejilerini hem de öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen değişiklikler yaparlar.

Eğitimde Düşünce Liderliğinin Temel Özellikleri

Okulların rolü, sadece eğitimle sınırlı kalmayıp, topluma ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına da hitap eden bir yapı kazanmaktadır. Bu yapının toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlı, manevi değerleri koruyan, iş birliğine dayalı, demokratik bir ortam sunan ve değişime açık olması beklenir. Ayrıca, okulların bu işlevleri yerine getirebilmesi için yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi kritik öneme sahiptir (Beycioğlu & Aslan, 2010).

Eğitimde düşünce liderliği, genellikle liderlerin eğitimdeki değişim süreçlerine katkı sağlama biçimleriyle ele alınır. Bu bağlamda, düşünce liderliğinin bazı temel özellikleri şunlardır:

- Pedagojik Yenilikçilik:*** Eğitimde düşünce liderleri, yeni öğretim yöntemleri ve stratejileri geliştirme konusunda öncüdür. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirecek yenilikler sunar ve bu yenilikleri eğitim sistemine entegre eder. Bu liderler, enerjik ortamlar yaratarak vizyon ve standartları hızlandırır ve kalıcı mükemmellik inşa eder. Bu topluluklarda yüksek destek ve beklentiler bulunur. Değişim süreçlerinde liderler, ekstra enerji ve motivasyon gerektiren karmaşık zorluklarla başa çıkar. Düşünce liderleri, toplumu yönlendiren ve tavsiyelerde bulunan kişiler olarak önemli bir rol oynar. Markalar, bu liderlerin medya tüketim alışkanlıklarını analiz ederek onlara ulaşmayı hedefler (Kotler, 2000).
- Politika Geliştirici Rol:*** Düşünce liderleri, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde etkili olabilir. Eğitim reformları, öğretmen eğitimleri veya müfredat değişiklikleri gibi konular üzerine odaklanarak geniş çaplı değişiklikler yaratabilirler. Bu liderler, mevcut uygulamaları değerlendirir ve daha iyi uygulamalar geliştirir, değişimi teşvik ederler ve genellikle büyük değişimlere öncülük ederler.
- Toplum ve Kültürle Etkileşim:*** Liderlik, bireysel bir olay değil, sosyal ilişkiler ve örgütlerde gerçekleşen bir süreçtir (Leithwood & Jantzi, 2006). Okul kültürünün iş birliği temelinde dayanması, okul yöneticilerinin önemli rollerinden biridir (Babaoğlu, Nalbant, & Çelik, 2017). Eğitimde düşünce liderleri, toplumsal ve kültürel ihtiyaçlara yanıt vererek eğitim sistemlerini yeniden şekillendirir. Özellikle çeşitli kültürel geçmişlere sahip öğrencilere yönelik eşitlikçi politikalar geliştirebilirler. Fullan (2001) liderliğin beş temel özelliğini güçlü bir ahlaki amaç, değişim sürecini anlama, iyi ilişki becerileri, bilgi paylaşımını kolaylaştırma ve grubun tutarlılığını sağlama yeteneği olarak tanımlar. Bu liderler yüksek derecede enerji, coşku ve umut taşırlar ve bu enerjiyi destekleyici bir kültür oluştururlar.

4. *Eğitim Teknolojilerinin Entegrasyonu*: Düşünce liderliği, sürekli bir çaba gerektiren bir süreçtir. Bu liderler, teknolojik dönüşüm ve eğitimde dijitalleşme alanında öncüdür. E-öğrenme, yapay zekâ ve dijitalleşme gibi konularda önemli katkılar sağlarlar. Tarih boyunca, Kennedy'nin Ay'a insan gönderme hedefi gibi, düşünce liderleri büyük vizyonlar belirlemiş ve bunların gerçekleşmesini sağlamıştır. Steve Jobs ve Bill Gates gibi isimler, teknoloji alanında düşünce liderliği yapmış ve büyük etki yaratmıştır. Doug Engelbart, bilgisayar faresinin mucidi olarak bilgisayar etkileşimini yeniden şekillendirmiştir (Shel Israel, 2012). Ayrıca, düşünce liderleri konferanslara katılarak ve fikirlerini paylaşarak kişisel markalarını oluşturur ve takipçi kitleleri üzerinde etki bırakır. Sosyal medya ve online platformlarda büyük takipçi sayısına sahip kişiler, "sosyal ilham verici" olarak kabul edilir ve kişisel markalarını güçlendirirler. Örneğin, Huda Kattan gibi isimler, büyük takipçi kitleleri sayesinde markalarını başarılı bir şekilde tanıtmaktadır.

Eğitimde Düşünce Liderlerinin Roller

Eğitimde düşünce liderleri, çeşitli rollerde kendini gösterebilirler:

1. Okul Yöneticileri: Okul müdürleri ve yöneticiler, okulun vizyonunu ve stratejik planlarını belirlemede kilit bir rol üstlenirler. Bu liderler, okullarda yenilikçi programlar başlatabilir, eğitim teknolojilerini entegre edebilir ve öğretmenleri bu değişikliklere uyum sağlamaları konusunda yönlendirebilirler.
2. Akademisyenler ve Araştırmacılar: Eğitim alanında çalışan akademisyenler, yeni pedagojik yaklaşımlar ve eğitim politikaları hakkında araştırmalar yaparak uygulayıcılara rehberlik ederler. Bu akademisyenler, eğitimdeki güncel trendleri ve metodolojileri geliştirir ve bu bilgileri ilgili topluluklarla paylaşırlar.
3. Eğitim Politikası Yapıcıları: Eğitimde köklü reformları başlatan ve yönlendiren hükümet yetkilileri ve politika yapıcılar, önemli düşünce liderleridir. Müfredat değişiklikleri, öğretmen eğitimleri ve sınav sistemleri gibi alanlarda köklü değişiklikler yaparak eğitim sistemini şekillendirirler.
4. Eğitim Teknolojisi Uzmanları: Dijital çağda, eğitimde teknoloji entegrasyonu büyük önem taşımaktadır. Eğitim teknolojisi liderleri, yapay zekâ, sanal gerçeklik ve e-öğrenme platformları gibi yenilikçi teknolojileri geliştirir ve bu teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonunu sağlarlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Düşünce liderliği ile geleneksel liderlik arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel liderlik, hiyerarşik yapıya vurgu yaparken, düşünce liderliği ise daha çok kıdem ilişkilerine dayanır. Geleneksel liderlik, kâr ve verimliliği maksimize etmeye odaklanırken, düşünce liderliği, bir örgütü ideal bir seviyeye getirecek yaratıcı çözümler arar. Düşünce liderleri, müşterileri değerli bir varlık olarak görür ve bu nedenle yenilik ve güvenilirlik yoluyla onlara odaklanmanın önemini kavrar (Koçak, 2019).

Bu bağlamda, bir düşünce liderinin başarılı bir geçmişe sahip olması ve bu geçmişten gelen güvenilirliği kanıtlaması gerekmektedir. Ayrıca, düşünce liderinin, mevcut durumu değiştirme potansiyeline sahip, alana katkı sağlayacak bir fikre sahip olması önemlidir. Bu fikir, diğerlerinin görüşlerinden ayrışmalı ve liderin bu alandaki uzmanlığını göstermelidir. Düşünce liderliği geliştirmek için kişi, çevreyi taramalı, fikrin potansiyel uygulamalarını anlamalı ve pazarı analiz etmelidir. Ayrıca, liderin, fikrini destekleyecek alt düzey düşünce liderleri bulması ve organizasyon içinde bu düşünceyi yayması gerekmektedir. Bu süreç, organizasyonun işleyişi ve değişim yönetimi hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Yeniliklerin kalıcı olmasını ve değişen koşullara sürekli yanıt vermesini sağlamak amacıyla, ilgili alanlardan uzmanlardan oluşan bir panel kurulmalıdır. Düşünce lideri, toplum genelinde saygı ve güven kazanmak için fikrini geniş bir kitleye ulaştırmalı ve bu konuda iyi niyetli tavsiyelerde bulunmalıdır. Son olarak, düşünce lideri, fikrin sadece uygulanmasını değil, aynı zamanda stratejik ve kalıcı bir değer olarak organizasyonun devam eden stratejilerine entegre

edilmesini sağlamalıdır (Badings, 2012). Her ne kadar tüm düşünce liderleri etkileyici olsa da etkileyicilerin tümü düşünce lideri olarak kabul edilmez. Markalaşma ile düşünce liderliği arasındaki fark genellikle belirsiz olabilir. Bu nedenle, düşünce liderliğinin tanımı karmaşık bir hal alabilir. Gerçek bir düşünce lideri, yalnızca etki yaratmakla kalmaz, aynı zamanda uzun vadeli bir başarı geçmişine sahip olmalıdır (O'Brien, 2013).

Eğitimde düşünce liderliği, eğitimin geleceğini şekillendiren vizyoner liderlerin ve onların yarattığı değişim süreçlerinin analizini içerir. Bu liderler, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar geliştirir, eğitim politikalarını şekillendirir ve geniş bir toplumsal etki yaratır. Eğitimde düşünce liderliği üzerine yapılacak araştırmalar hem teorik hem de pratik açıdan eğitim sistemlerini dönüştürebilme potansiyeline sahiptir. 21. yüzyıl okulları, öğretim ve öğrenmeyi güçlendirecek, mesleki gelişimi destekleyecek, veriye dayalı karar almayı teşvik edecek ve hesap verebilirliği artıracak liderler gerektirmektedir. Bu liderler, okulun toplumdaki rolü hakkında geniş bir farkındalığa sahip olmalı, eğitimciler, toplum ortakları ve velilerle güçlü ilişkiler kurmalı ve okul kapasitesinin geliştirilmesine yönelik savunuculuk yapmalıdır. Ayrıca, tüm çocukların yüksek seviyelerde öğrenebileceğine dair inancını kanıtlamış ve bu vizyonu okul içinde ve dışında başkalarına ilham vererek yayabilen vizyoner liderler gerekmektedir.

Kaynakça

- Aapola, S. (2012). *Tunnustettu asiantuntijuus: Thought leadership*. Jyväskylä: Docendo.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Ankara: Sakarya Yayıncılık.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Badings, C. (2012). *Brand stand: seven steps to thought leadership*. Retrieved from http://www.thoughtleadershipstrategy.net/wp-content/uploads/2010/04/start-ipbrandstand-ebook_.pdf
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi,
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Baltaş, A. (2013). *Ekip çalışması ve liderlik*. (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Barry, J. M. and Gironde, J. T. (2019). Operationalizing thought leadership for online B2B marketing. *Industrial Marketing Management*, 81(February 2017), 138-159. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2017.11.005>
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership*. The Free Press, New York.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.
- Blyth, A., (2017) *The guide to agency growth through thought leadership*, <http://redsetteragency.com/wp-content/uploads/2017/10/Red-Setter-guide-toagency-growth-through-thought-leadership.pdf>
- Brousseau, D. and Kawasaki, G. (2013). *Ready to be a thought: how to increase your influence, impact, and success*. John Wiley & Sons.
- Casse, P. (2022). *Leadership for a new world: a selection of thoughts for perplexed leaders*. Xlibris Corporation.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Church, M., Stein, S., and Henderson, M. (2011). *Thought leaders*. Thought Leaders Publishing.
- Craimer, S. and Dearlove, D. (1999). Branding heavyweights. *Management Review*, 88(9), 22-28.
- Day, D. V. and Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. *The Nature of Leadership*, 2, 3-25.
- Dugan, J. P. and Komives, S. R. (2007). Developing leadership capacity in college students: findings from a national study. a report from the multi-institutional study of leadership. *College Park*,

- MD: *National Clearinghouse for Leadership Programs*,
<https://nclp.umd.edu/include/pdfs/MSLReport-FINAL.pdf>
- Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*: Sage Publications.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. and Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gibbins-Klein, M. (2011). Winning by thinking: How to create a culture of thought leadership in your organization. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(1), 8-10.
- Harvey, W. S., Mitchell, V. W., Almeida Jones, A., and Knight, E. (2021). The tensions of defining and developing thought leadership within knowledge-intensive firms. *Journal of Knowledge Management*, 25(11), 1-33. <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2020-0431>.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2015). *Administração educacional: Teoria, pesquisa e prática* (9th Ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Iddrisu, L. (2017). *Thought leadership: Becoming an influence in your niche* (Master Thesis). University of Applied Sciences.
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2017). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Jung, D. I., Chow, C., and Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The leadership Quarterly*, 14(4-5), 525-544.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset.
- Koçak, D. (2019). New leadership dynamics in the information age: Lateral leadership and thought leadership. *Kocaeli University Journal of Social Sciences*, 2(38), 223-241.
- Kolzow, D. R. (2014). Leading from within: building organizational leadership capacity. *Open Journal of Business and Management*, 9(4). 165.
- Kotler, P. (2000). *Pazarlama yönetimi* (Çeviren: Nejat Muallimoğlu). İstanbul: Beta Basım.
- Küçükali, R. ve Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.52848/ijls.852119>
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Lin, N., Cook, K.S., and Burt, R.S. (Eds) (2001). *Social capital: Theory and research*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (1991). *Educational administration*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- McCrimmon, M. (2005). Thought leadership: a radical departure from traditional, positional leadership. *Management Decision*, 43(7/8): 1064-1070.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). CA: SAGE Publications
- O'Brien, J. (2013). *How to identify a wannabe thought leader*. http://mashable.com/2013/05/20/thought-leadership/#_PniNEC958q1
- Öz, H. ve Baloğlu, N. (2023). Validity and reliability study of the social entrepreneurial leadership scale (SGLO). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2023(21), 588-615. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1268093>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster, New York.
- Rakoditsoe, L. (2016). *The effects of thought leadership on organisational performance in corporate and investment banking operations* (Dissertation of Master). North-West University, USA.
- Shel Israel (2012). *What makes a thought leader?*
<https://www.forbes.com/sites/shelisrael/2012/03/05/what-makes-a-thought-leader/#520ff17b5c45>
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? (Edt: K. Yılmaz) *Liderlik: Kuram-araştırma- uygulama içinde* (ss. 1-5). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Van Halderen, M. (2015). *Shifting paradigms, thought leadership as instigator of societal change, shifting paradigms*. Speech at Fontys University, the Netherlands
- Van Halderen, M., Kettler-Paddock, K., and Badings, C. (2013). How to differentiate your company and stand out from the crowd: (In) *Thought leadership*. Amsterdam: Adformatie Groep. Netherlands.
- Van Halderen, M.,and Kettler-Paddock, K. (2011). Making sense of thought leadership. *RSM Discovery - Management Knowledge*, 6(2), 4-6.
- Vroom, V. H. and Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.
- Waters, J. (2012). Thought leaders in asynchronous online learning environments. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 16(1), 19-34.
- Yeşil, E. ve Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288-296.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Young, L. (2013). *Thought leadership: prompting businesses to think and learn*. Kogan Page Limited.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7th Ed.). New Jersey: Prentice.

Etik Beyan: “Eğitim Kurumlarında Düşünce Liderliği: Teorik Çerçeve ve Literatür Taraması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Araştırmanın teorik temelini oluşturmak için kullanılan literatür alıntıları tam ve doğru olarak belirtilmiştir. Çalışma, Etik Kurul İzin Belgesi gerektiren araştırmalar kapsamında yer almadığından dolayı ayrıca ilgili birimlerden “Etik Kurul İzin Belgesi” alınmamıştır