

Okullardaki İdari ve Öğretimsel Rutinlerin Farklı Paydaşların Bakış Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

Comparative Study of Administrative and Instructional Routines In Schools From the Perspectives of Different Stakeholders

Hacı Kaan Onaran, Kerim Gündoğdu, Tuba Gökmenoğlu

Yazar Bilgileri

Hacı Kaan Onaran 

Sınıf Öğretmeni, Borsa İstanbul İlkokulu,

hacikaanonaran@yandex.com

Kerim Gündoğdu 

Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Tuba Gökmenoğlu 

Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,

tubafidan@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile farklı branşlardan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanlarının “idari ve öğretimsel rutinler” hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilime (fenomenoloji) dayalı olarak kurgulanmıştır. Veri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi yoluyla seçilen ilkokullarda çalışan 20 sınıf öğretmeni ve 10 okul müdürü, eğitim fakültesinde çalışan beş öğretim elemanından yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde var olan durumun betimlenmesinde betimsel ve deneyimlerin anlamlandırılması sürecinde ise içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, öğretmen, yönetici ve öğretim elemanlarının lisans döneminde gördükleri teorik derslerle çalışma hayatları arasındaki rutinler arasında belirgin farklar olduğunu, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında lisans öğrenimi süresince daha fazla iş birliği kurulması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ilkokullarda en önemli rutinin veli iletişimi bağlamında olduğu, eğitimde rutinlerin doğru kullanımının olumlu yönde etkiler bıraktığı ve eğitimde dijitalleşme sürecinin idari ve öğretimsel rutinlerin tamamına yayılması gerektiği görüşü de bulgular arasındadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Rutin
Öğretimsel rutin
İdari rutin
İlkokullarda rutin
Hizmet öncesi eğitimde rutin

Keywords

Routine
Instructional routine
Administrative routine
Routine in primary schools
Routine in preservice education

Makale Geçmişi

Geliş: 12.05.2025

Kabul: 03.11.2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the opinions of primary school teachers, teachers from different branches, school administrators, primary school education teacher candidates and the faculty members of the department of primary school education that trains these teachers on 'administrative and instructional routines'. The study was designed based on phenomenology, one of the qualitative research methods. The data presented herein were collected through semi-structured interviews from 20 primary school teachers and 10 school principals, who were selected through the maximum variation method from purposeful sampling methods, and five faculty members working in the faculty of education. The analysis of the data was approached through the utilisation of descriptive analysis, which was employed to articulate the prevailing circumstances. Furthermore, content analysis was implemented in order to interpret the experiences. The findings revealed that there were significant differences between the routines of teachers, administrators and teaching staff in the theoretical courses they took during their undergraduate studies and in their working lives. The research indicated that more cooperation should be established between the Ministry of National Education and universities during undergraduate education. Moreover, the findings indicated that the most significant routine in primary schools pertained to parent communication, underscoring the importance of effective routines in education. The study further emphasized the positive impact of proper routine implementation, and advocated for the comprehensive integration of digital technologies into all administrative and instructional routines.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, üçüncü yazar eş danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Onaran, H. K., Gündoğdu, K., & Gökmenoğlu, T. (2025). Okullardaki idari ve öğretimsel rutinlerin farklı paydaşların bakış açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *TEBD*, 23(3), 3001-3030. <https://doi.org/10.37217/tebd.1697824>

Giriş

Rutinler, belirli davranış dizilerini kontrol ve koordine eden yerleşik işlemler olarak tanımlanmaktadır (Becker, 2004; Nelson ve Winter, 1982; Yinger, 1979). Geçmişten günümüze eğitimde rutinlerin tanımlanması ve özde benzer olmakla birlikte birçok faktörden dolayı ele alınış biçimleri değişkenlik sergilemektedir. Winter (1964) rutini koşullar değiştiğinde uyarlanabilen tekrar eden davranış kalıbı olarak ele alırken Koestler (1967) rutinleri çeşitli alternatif seçenekler sunan esnek modeller olarak betimlemiştir. Bu çerçevede, eğitim ortamında rutinler; planlama ve öğretim sürecini destekleyen, bireysel ve kurumsal düzeyde tekrarlanan ancak duruma göre esneklik kazanabilendinamik yapılar olarak görülmektedir (Clark ve Yinger, 1977; Cohen vd., 1996; Yinger, 1979). Yinger (1979), rutinlerin öğretim sürecinde planlamayı kolaylaştırdığını ve her aktiviteyi “en baştan” tasarlama gerekliliğini azalttığını vurgulamıştır. Yinger’in (1979) öğretim sürecinde planlamayı kolaylaştırdığı yönündeki erken dönem katkısı, daha sonra Feldman vd.’nin (2016) çalışmalarıyla birlikte rutinlerin dinamik, sosyal olarak müzakere edilen ve bağlama duyarlı yapılar olarak yeniden yorumlanmasıyla gelişmiştir.

Egidi (1992) ise rutinleri, nihai bir amaca ulaşmaya hizmet eden eylem kalıpları dizisi olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda rutinlerin ortak özelliği işlevsel ve tekrarlanan davranış dizileri olmalarıdır (Lemke, 1987). Günlük olarak tekrar eden sıralı olaylar zinciri şeklinde tanımlanan rutinler, öğrencilere güven, tutarlılık ve öngörülebilirlik sunar (Adesuwa ve Joy, 2022; Dosi vd., 1992; Salmon, 2010). Güncel alanyazında rutinler, yalnızca tekrarlanan davranış dizileri değil aynı zamanda örgütsel öğrenme, yenilik ve uyum süreçlerinin taşıyıcıları olarak değerlendirilmektedir (Parmigiani ve Howard-Grenville, 2011; Spillane vd., 2011; Yolanda vd., 2025).

Rutinlerin eğitim-öğretim bağlamındaki önemi özellikle öğretim yılının başlangıcında belirginleşmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının etkililiğinin, büyük ölçüde eğitim-öğretim yılının ilk günlerinde oluşturulan idari ve öğretimsel rutinelere bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Brooks, 1985; Good ve Brophy, 1991). Örneğin Sanford vd. (1983), akademik başarısı yüksek sınıflarda öğretmenlerin öğretim yılının ilk günleri için ayrıntılı planlar yaptıklarını ve açık kurallar ile rutinleri dikkatle uyguladıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde Emmer vd. (1980), rutinlerin benimsenmesiyle öğretim yılı boyunca sınıf içi uygulamaların sorunsuz yürütülebileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, rutinlerin planlama yükünü azalttığını ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde sürekli denetim yerine daha az müdahaleyle disiplinli bir öğrenme ortamı yaratabileceklerini savunan kuramsal yaklaşımları desteklemektedir (Evertson, 1989). Dolayısıyla rutinler, eğitim sürecinde süreklilik, düzen ve etkililiği sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır (Fiese ve Parke, 2002; Howe, 2002).

Öğretimsel Rutinler

Öğretimsel rutinler, sınıf içi etkinliklerin planlanmasını ve yürütülmesini kolaylaştıran, tekrarlayan yapısal işlemler olarak tanımlanabilir. Bu rutinler, öğrencilerin onları neyin beklediğini açıkça anlamalarına yardımcı olarak öğrenme sürecine öngörülebilirlik kazandırır ve onların öğrenme ortamına uyumlarını kolaylaştırır (Hatchuel, 2005; Savina, 2021). Örneğin yoklama alınması, geç gelenlerle ilgilenilmesi veya ders araç-gereçlerinin hazırlanması gibi gündelik uygulamalar öğretimsel rutinelere örnek olarak gösterilebilir (Reynaud, 2005). Bu tür rutinler, öğretmen açısından zamanın etkili kullanılması sağlanırken, öğrencilerin kuralları benimsemesine olanak tanıyarak sınıf içindeki davranışsal sorunların azalmasına katkıda bulunur (Lester vd., 2017).

Öğretmenler, öğretimsel rutinleri seçip düzenleyerek ders sürecini daha sistematik hale getirir; bu durum, planlama davranışlarına da yansır (Reynaud, 2005). Rutinler yalnızca sınıf düzenini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da destekler. Tingley (2022), öğretimsel rutinlerin sınıf yönetiminde zamanın etkin kullanımını teşvik ettiğini ve ders akışının kesintiye uğramadan devam etmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Ayrıca bu rutinler, sınıfın ortak kültürünü oluşturarak öğrencilerin yetişkin normlarını kavramalarına yardımcı olur (Hatchuel, 2005).

Beklentilerin açıkça ifade edilmesi ve sık tekrarlanması, öğrencilerin bu kuralları içselleştirmelerini kolaylaştırır ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışların azalmasına katkı sağlar (Hatchuel, 2005; Parker ve Gehrke, 1986). İçselleştirilen rutinler, öğrencilere dışsal rehberlik sunarak öz düzenleme becerilerinin gelişimini de destekler (Savina, 2021). Bu bağlamda öğretimsel rutinler katı bir kontrol mekanizmasından ziyade belirsizliği azaltan ve öğretim sürecini destekleyen yapılar olarak işlev görür. Nitekim Malone ve Tietjens (2000) da sınıf kuralları ve rutinlerinin çok karmaşık olmaması gerektiğini, öğrencilerin uygulayabileceği düzeyde ve sayıca sınırlı (örneğin 5–6 adet) rutinin yeterli olacağını savunmaktadır.

İdari Rutinler

Feldman ve Pentland (2003), idari rutinleri çok sayıda bireyin katılımıyla gerçekleşen, tanımlanabilir ve birbirine bütünleşmiş eylemler bütünü olarak tanımlar. Okullarda öğrenci kayıt işlemleri, devamsızlık takibi, personel atamaları gibi işler bu tür rutinlerle yürütülür (Nelson ve Winter, 1982). Bu rutinler, okul içi iletişim ve işleyişe çerçeve sunarak personel etkileşimini şekillendirir ve kurumsal düzeni destekler (Spillane vd., 2011). Alanyazında kurumsal değişim ve sürekliliğin tekil olaylardan çok kalıplaşmış davranış kalıplarının -yani idari rutinlerin- dönüşümüyle açıklanabileceği belirtilmektedir (Feldman ve Pentland, 2003; Kanter vd., 1992). Bu bağlamda idari rutinelere odaklanmak okuldaki işleyişi anlamak ve geliştirmek için önemlidir (Simon ve March, 2015; Stene, 1940).

Çalışmalar bu rutinlerin, kurumsal istikrarı artırdığını, yeni personelin uyum sürecini hızlandırdığını ve görev dağılımındaki belirsizlikleri giderdiğini göstermektedir (Cohen ve Bacdayan, 1996; Feldman, 2000; Feldman ve Pentland, 2003). Ancak bu rutinlerin aşırı katılığı, zaman zaman verimliliği azaltabilir ve motivasyon kaybına neden olabilir (Hannan ve Freeman, 1984). Bununla birlikte, güçlü ve esnek biçimde uygulanan idari rutinler, okulun genel vizyon ve hedefleriyle uyumlu olduğunda öğretim süreçlerini destekleyen temel yapılar haline gelir (Feldman ve Pentland, 2003). Sonuç olarak, idari rutinler okuldaki işleyişin omurgasını oluşturur; disiplin ve iş birliğini artırarak okul organizasyonunun etkinliğine katkı sağlar (Nelson ve Winter, 1982; Spillane vd., 2011).

Eğitimde Rutinlerin Uygulanması ve Yararları

Eğitim ortamında rutinlerin etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin daha yılın ilk günlerinden itibaren planlı bir yaklaşım benimsemelerine bağlıdır. Brooks (1985), bu bağlamda yılbaşında oluşturulan rutinlerin, yıl boyunca beklenen tutum ve kazanımların hızlıca elde edilmesini sağlayacağını öne sürmüştür. Uygulamada öğretmenler, eğitim-öğretim yılı başında gerekli rutinleri oluşturup bunları öğrencilerine öğretmek için sistematik adımlar izlemelidir (Lester vd., 2017; Sanford vd., 1983). Emmer vd. (1980), bir rutinin öğrenilmesiyle birlikte sınıf yönetiminin neredeyse otomatik hâle geleceğini ve öğretmenin müdahalesinin zamanla azalacağını vurgular (Evertson, 1989).

Bu sürecin ilk adımı, öğretmenin yeni rutini tanıtır ve gerekçelerini açıklamasıdır. Nelson ve Colvin'in (1995) önerdiği modele göre, öğretmen önce rutini açıklar, ardından modelleme yapar, öğrencilerle birlikte uygulama gerçekleştirir ve gerektiğinde geri bildirim sunar. Rutinlerin kazandırılması sürecinde öğretmenler, uygulamalı yöntemlerle öğrencilere rehberlik eder. Örneğin bir rutin, önce sınıfla birlikte dramatize edilerek canlandırılır, sonra öğrencilerin bağımsız olarak uygulaması sağlanır (Murry, 2002). Kosier (1998), öğrencilere doğrudan ne yapacaklarını söylemek yerine sorular yoluyla yönlendirme yapmanın dönüşüme daha fazla katkı sağladığını belirtir. Bu doğrultuda öğretmenler, soru-cevap tekniklerini de kullanabilir.

Rutinlerin belirlenmesinde iki temel yaklaşım vardır: Geleneksel yöntemde öğretmen tüm rutinleri doğrudan belirlerken, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin görüşleri de alınır (Koç, 2006). Zaman kısıtı olan durumlarda geleneksel yöntem tercih edilebilse de öğrenci katılımı benimsemeyi kolaylaştırdığı için yapılandırmacı yaklaşım da önemlidir. Sonuç olarak öğretmen, seçilen rutinleri öğretim yılı başında öğrencilerine benimsetmeli ve sınıf içinde tutarlı bir şekilde uygulamalıdır (Lester vd., 2017).

Uygulanabilir rutinler, sınıfın ortak yaşam alanında dramatize edilerek sunulmalı ve rol oynama yoluyla pekiştirilmelidir (Nelson ve Colvin, 1995). Bu sayede rutinler yalnızca prosedür değil, içselleştirilmiş alışkanlıklar hâline gelir. Rutinlerin uygulanması çok sayıda yarar sağlar. İlk olarak sınıf içi disiplin ve düzeni artırır; öngörülebilir yapıları sayesinde öğrenciler kendilerini güvende

hisseder (Pruitt, 1998; Williams ve Forehand, 1984). Benimsenmiş rutinler, öğrenci davranışlarını düzenler, istenmeyen davranışları azaltır ve öğretim süresinden tasarruf edilmesini sağlar (Hatchuel, 2005). Ayrıca rutinlerin planlı uygulanması eğitsel sürekliliği destekler. Fiese ve Parke (2002) ile Howe (2002), disiplin ve tutarlılığın öğrenme hedeflerine ulaşmada belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Rutinler, bireyleri ortak hedeflere yönlendirir; nasıl ki aile içi rutinler aile birliğini güçlendiriyorsa, sınıf içi rutinler de sosyal bütünleşmeyi destekler (Leinhardt vd., 1984; Macy ve Bricker, 2007).

Bireysel düzeyde ise rutinler, öğrencilerin dürtüselliklerini azaltır, öz denetim becerilerini geliştirir (Pruitt, 1998). Rutinlerin öngörülebilir yapısı, öğrencilerin sonraki talimatlara kendiliğinden uyma olasılığını artırır; çünkü geçmişteki uyum, gelecekteki öz düzenlemenin en iyi göstergesidir (Williams ve Forehand, 1984). Deneyimli öğretmenler bu yönü farkında olmadan kullanır; rutinler, öğretim stratejilerinin otomatikleştirilmiş bir biçimidir (Parker ve Gehrke, 1986). Krashen ve Terrell (1998), ikinci dil öğrenen çocukların bellek destekli rutin kalıplar yoluyla dil yeterliği kazandığını göstermektedir. Dehaene (2021) rutinlerin nörobilişsel etkisine odaklanarak dikkat ve bilişsel yükün azaltılmasında etkili olarak kullanılabileceğini bildirmektedir. Özetle eğitimde rutinler öğrenme motivasyonunu, akademik başarıyı ve öz düzenleme becerilerini geliştirerek hem bireysel hem de kurumsal düzeyde olumlu katkılar sunar (Fiese ve Parke, 2002; Howe, 2002).

Öğretimsel Rutinler ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Alanyazında sınıf içi rutinlerin yapısı, işlevi ve öğrenciler üzerindeki etkileri sıkça tartışılmıştır. Leinhardt (1983), ilköğretim matematik derslerinde beş uzman ve dört aday öğretmenin rutinlerini gözlem, not alma, video kayıtları ve yazılı görüşmeler aracılığıyla üç ay boyunca incelemiş ve bu rutinlerin öğretmenlerin planlı ya da kendiliğinden gelişen eylemleriyle uyumlu biçimde bilişsel süreçleri desteklediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın devamı niteliğindeki Leinhardt vd. (1984) ise altı uzman öğretmeni örneklem olarak öğretimsel rutinlerin akademik yılın başında tanıtımı, yıl ortasında devamlılığı ve gözden geçirme süreçlerinin etkilerini haritalandırılmış bir matriks aracılığıyla analiz etmişlerdir.

Özel eğitim bağlamında, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için geliştirilen geri bildirim rutinlerinin etkinliği Kline vd. (1991) tarafından incelenmiş ve öğretmenlerin bu rutinleri dâhil etmelerinin öğrenci başarısını artırdığı belirlenmiştir. Benzer biçimde otizmli çocukların ebeveynleriyle çalışan Kashinath vd. (2006), öğretim stratejilerinin günlük rutinlere dâhil edilmesiyle çocukların iletişim becerilerinde artış gözlemlendiğini raporlamışlardır. Wildenger vd. (2008), okul öncesi dönemdeki ailelerde günlük rutinlerde yaşanan değişimlere ve uyum sorunlarına dikkat çekerken Watson ve DiCarlo (2016), beş yaşındaki çocuklara sunulan resimli etkinlik çizelgelerinin bu çocukların günlük rutinleri daha bağımsız biçimde tamamlamalarına olanak tanıdığını ve öğretmen yönlendirmesine duyulan ihtiyacı azalttığını ortaya koymuştur.

Ortaokul ve lise düzeyindeki çalışmalarda ise Bromme (1982) ders planlama sürecinde rutin kullanımının öğretmen deneyimine bağlı olarak farklılık gösterdiğini; deneyimli öğretmenlerin rutinleri daha etkin şekilde kullandıklarını belirlemiştir. Oslin (1996), beden eğitimi derslerinde “yönetim”, “öğretimsel destek” ve “değişim” olmak üzere üç farklı rutin kategorisi tanımlamış ve bu rutinlerin uygulanmasında karşılaşılan zorlukların çevresel etmenlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Curtner-Smith vd. (1999), İngiltere'deki öğretmenler arasında rutin uygulamaları ve beklentilerin benzerlik gösterdiğini; en yaygın rutinlerin derse başlama, sınıf organizasyonu ve materyal yönetimi olduğunu saptamıştır. Nurcahyo vd. (2020) ise Covid-19 pandemisi sürecinde beden eğitimi derslerinde uygulanan rutinlerin uzaktan eğitim koşullarında bile olumlu çıktılar sağladığını belirtmiştir. Schumaker vd. (2002), ortaöğretim düzeyinde kullanılan öğretimsel rutinlerin risk altındaki öğrencilerin akademik başarısızlıklarını önlediğini ve özel eğitime yönlendirilme oranlarını azalttığını bulmuştur. Ford ve Wargo (2007) ise fen eğitimi alanında “3R” (rutinler, roller, sorumluluklar) kavramlarının tutarsızlığının reform temelli pedagojilerin benimsenmesinin önünde bir engel teşkil ettiğini ileri sürmüştür.

Öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar, sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenlerin açık ve tutarlı bir kural-rutin sistemi oluşturamadıklarını ve beklentilerini net biçimde ifade edemediklerini göstermektedir (Doyle, 1984; Emmer vd., 1980; Evertson ve Emmer, 1982). Sanford vd. (1983) ise açık kurallar, rutinler ve performans beklentileri belirleyen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha yüksek öğrenme çıktıları sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin rutin uygulamalarına ilişkin elde edilecek bulgular, etkili bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkı sağlayacak ve Türkiye’deki rutin uygulamalarına dair alanyazına özgün bir katkı sunacaktır. Eğitimde rutinlerin önceki kavramsallaştırmaları (ör. Feldman ve Pentland, 2003; Nelson ve Winter, 1982) son on yılda önemli ölçüde evrilmiş ve rutinleri katı yapılardan ziyade esnek, sosyal olarak müzakere edilen ve bağlama duyarlı süreçler olarak ele almıştır. Güncel çalışmalar, eğitim rutinlerinin artık birer katılık göstergesi değil, örgütsel öğrenme ve yenilik süreçlerinin araçları olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Spillane ve Zuberi, 2021; Wolthuis vd., 2022). Benzer biçimde dijital dönüşüm sürecindeki okullarda rutinler, yeni teknolojilerin benimsenmesinde ve öğretmen iş birliğinin yeniden tanımlanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Castañeda ve Gourlay, 2023; Howard vd., 2021; Rizk, 2018). Bu güncel bakış açılarını Türkiye bağlamına uyarlamak, kurumsal normların, hesap verebilirlik politikalarının ve kültürel beklentilerin okul rutinlerinin uygulanması ve uyarlanması üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza olanak tanır. Başka bir deyişle, Türkiye’de dijital dönüşümün ve kurumsal öğrenmenin başarısı, idari ve öğretimsel rutinlerin yeniden yapılandırılmasına bağlı olduğundan bu çalışma politika geliştirme süreçlerine doğrudan katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Türkiye’de rutinlerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle özel eğitim bağlamında özel gereksinimli öğrencilerin etkinlik ve rutinlerini araştıran çok sayıda çalışma (Akalın, 2015; Akyürek ve Bumin, 2018; Bozkuş-Genç, 2019; Özen vd., 2013; Rakap, 2017) ile karşılaşmak mümkündür. Daha özel kapsamlı bir çalışma alanı olarak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin düşünme yaklaşımlarına ve düşünme rutinlerine yapılan araştırmalar (Kaplan ve Yurt, 2021; Keleş ve Yurt, 2019; Taşbakan ve Koç, 2022) mevcuttur. Bunun dışında özellikle okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerileri kapsamında günlük rutinler yine çalışılan konular arasındadır (ör. Dakak ve Kahraman, 2024; Yeten, 2024). Ayrıca yükseköğretim düzeyinde akademisyen rutinlerinin ortaya çıkarılması (ör. Zaim-Kutay ve Duran, 2018) ile beden eğitimi sınıflarındaki kurallara yönelik yürütülen araştırmalar (ör. Uysal ve Balçık, 2025) da diğer rutin odaklı çalışmalar olarak değerlendirilebilir. Ancak doğrudan öğretimsel ve idari rutinleri araştıran sınırlı sayıda çalışma yürütülmüştür. Bu durum, öğretim rutinlerine dair daha geniş kapsamlı ve çok paydaşlı araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının profesyonel yaşamlarında karşılaştıkları idari ve öğretimsel rutinleri incelemesi bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda bu araştırma, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını sınıf içi uygulamalara ve idari görevleri yerine getirmeye ne derece hazırladığına yönelik önemli veriler sunacaktır.

Bu araştırma ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve eğitim fakültelerinde sınıf eğitimi anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının “idari ve öğretimsel rutinler” konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, araştırmanın temel sorusu “okullarda idari ve öğretimsel rutinler konusunda farklı paydaşların görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel araştırma sorusuna bağlı olarak çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin;

- a) Okullarda süregelen öğretimsel rutinlerin varlığı, önemi ve bu süreçlere olan etkisine dair görüşleri nelerdir?
- b) Okullarda süregelen idari ve öğretimsel rutinler ile üniversitelerin lisans programlarında verilen öğretimsel rutinlerin uyumu ya da uyumsuzluğuna dair görüşleri nelerdir?

Okul yöneticilerinin;

- a) Okullarda süregelen idari rutinlerin varlığı, önemi ve bu süreçlere olan etkisine dair görüşleri nelerdir?
- b) Okullarda süregelen idari rutinler ile lisans programında öğretilen idari rutinlerin uyumu ya da uyumsuzluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınıf eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının;

- a) Okullarda süregelen idari ve öğretimsel rutinlerin varlığı, önemi ve bu süreçlere olan etkisine dair görüşleri nelerdir?
- b) Lisans programlarında öğretilen idari ve öğretimsel rutinler ile okullarda uygulanan bu rutinlerin uyumu ya da uyumsuzluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak kurgulanmıştır. Olgubilim, bireylerin yaşadıkları deneyimlere kendi bakış açılarından nasıl anlam verdiklerini ortaya koymayı amaçlar (Creswell vd., 2007). Bu çalışmada incelenen olgu (fenomen), eğitim örgütlerinde “rutin” kavramının öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığı, deneyimlendiği ve anlamlandırıldığıdır. Başka bir ifadeyle öğretimsel ve idari rutinlerin günlük okul yaşamında nasıl oluştuğu, sürdürüldüğü, değiştiği veya dönüştüğü katılımcıların öznel deneyimleri üzerinden ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırma yalnızca rutinlere ilişkin görüşleri toplamayı değil, aynı zamanda bu rutinlerin öğretimsel ve yönetsel pratikler içerisindeki yaşantısal özünü anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Böylece Patton’ın (2014) işaret ettiği üzere katılımcıların rutinlere dair algı ve deneyimlerini derinlemesine anlamlandırılmasını hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Ankara’daki devlet ilkokullarında yürütülmüştür. Derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile okul yöneticileri arasından; maksimum çeşitliliği (farklı cinsiyetlerden, farklı öğretmenlik ve yönetim deneyimlerine sahip gönüllü katılımcılar) yansıtacak şekilde katılımcılar belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni yetiştiren köklü bir eğitim fakültesindeki öğretim elemanları da veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla örnekleme dâhil edilmiştir.

Veri toplama süreci, araştırmacı ve iki alan uzmanının görüş birliğiyle veri doygunluğuna ulaşıldığına ve yanıtların tekrarlanmaya başladığına karar verilmesiyle sonlandırılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen ilkokullarda çalışan 20 öğretmen, 10 okul müdürü ve beş öğretim elemanını oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri

<i>Özellikler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	18	51,4
	Erkek	17	48,6
Çalışma Süresi	0-5 yıl	7	20
	6-15 yıl	14	40
	16-25 yıl	10	28,5
	26 yıl ve üstü	4	11,5
Kadro Pozisyonu	Öğretmen	20	57
	Yönetici	10	28,5
	Öğretim Elemanı	5	14,5
Toplam		35	100

Veri Toplama Araçları

Okullardaki idari ve öğretimsel rutinlere, bu rutinlere ilişkin deneyimlere ve çeşitli paydaşların bakış açılarına dair veriler, her katılımcı grubuna özel fakat benzer temaları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci çok aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, alanyazın taramasına dayalı olarak kapsamlı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından çeşitli öğretmen ve yönetici gruplarıyla gerçekleştirilen informal görüşmeler aracılığıyla, ilkokul düzeyinde deneyimlenen idari ve öğretimsel rutinler belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda soru havuzu gözden geçirilmiştir.

Hazırlanan soru havuzlarından araştırma amaçlarına en uygun sorular seçilerek her katılımcı grubuna özgü görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar, uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Veri toplama aşaması öncesinde, araştırmacının ulaşabildiği gönüllü katılımcılarla pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, soruların anlaşılabilirliği, yinelenme durumu ve araştırma sorularını yanıtlayabilme yeterliliği test edilmiş, sorulardan ikisi çıkarılmış, gerekli görülen dil düzeltmeleri yapılarak görüşme protokolleri son haline getirilmiştir. Araştırmada kullanılan Öğretmen Görüşme Formu, Öğretim Elemanı Görüşme Formu ve Yönetici Görüşme Formu altışar soru ve sekizer sondadan oluşmaktadır. Formlarda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: “Okullarda süregelen rutinler ile sınıf öğretmenliği lisans programlarında var olan/öğretilen rutinlerin uyum veya uyumsuzluklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” “Okulların sağlıklı işleyişi açısından yöneticilerin, öğretmenlerin ve okul iş görenlerinin bu rutinlere başvurması sizce sisteme, okula ve sınıfa ne gibi bir katkı sağlar?”

Verileri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma amacına bağlı olarak çalışma gruplarında yer almayı kabul eden gönüllü öğretmen, okul yöneticileri ve öğretim elemanlarından randevular alınarak kendi okullarında/ofislerinde, müsait oldukları zaman dilimlerinde yüz yüze görüşmeler yapılmış, veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni ile dijital ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 30-40 dk arasında sürmüştür. Deşifre

işlemleri görüşme kayıtlarının tam metin (verbatim) dökümü şeklinde yapılmıştır. Kayıtlar ve dökümler şifreli bir klasörde saklanmaktadır. Görüşme verilerinin analiz sürecinde iki aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Öncelikle mevcut durumun betimlenmesi için betimsel analiz uygulanmış; bu aşama, çalışma bağlamını, katılımcı demografik dağılımlarını ve rutinlere ilişkin gözlemlenen genel eğilimleri ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. İkinci aşamada ise deneyimlerin derinlemesine anlamlandırılması için tematik içerik analizi tercih edilmiş; bu süreç Yıldırım ve Şimşek'in (2011) önerdiği dört aşamalı içerik analizi çerçevesi doğrultusunda yürütülmüştür. Analiz sürecinde veri odaklı açık kodlama ile metin satır satır taranmış, ortaya çıkan kodlar eksen kodlama ile gruplanmış ve son aşamada seçici kodlama/tema oluşturma ile daha üst düzey temalar (toplam 11 tema, 39 kod) türetilmiştir. Araştırma bulgularının sunulmasında, katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla kodlamalar tercih edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni katılımcılar Ö1'den Ö20'ye, okul müdürleri Y1'den Y10'a ve öğretim elemanları da ÖE1'den ÖE5'e kadar kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın veri geçerliliği ve güvenilirliğini temin etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir dizi tedbir alınmıştır. Öncelikle, oluşturulan görüşme protokolleri uzman incelemesine tabi tutulmuş ve alınan geri bildirimlerle düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Geniş kapsamlı betimleme tekniği kullanılarak, çalışmanın kontekstüel öğeleri detaylıca ortaya konulmuştur. Kapsamlı betimleme yapılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Üye kontrolü tekniği araştırmaya ilişkin yapılan taslak bir yazılı veya sözlü raporun ya da yalnızca analizlerin katılımcılara sunularak onların söz konusu raporun doğruluğuna ve geçerliliğine ilişkin yorum yapmalarından ibarettir (Braun ve Clarke, 2013). Üye kontrolü yöntemiyle araştırmanın katılımcılarından araştırma bulguları ile ilgili dönütler alınmıştır. Akran bilgilendirmesi tekniği ise nitel araştırmacının topladığı ve düzenlediği verilerden oluşturduğu bulguları araştırmanın içinde olmayan uzman bir akrana sunması ve bu uzmanın dönütleri doğrultusunda çalışmasını düzenlemesini içerir (Rüzgâr, 2020). Bu bağlamda veri ve bulguları eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans derecesine sahip, aynı zamanda nitel araştırma deneyimi bulunan iki akrana sunarak dönütleri doğrultusunda akran bilgilendirmesi tekniğinden faydalanılmıştır. Benzer şekilde araştırma bulgularının doğruluğunun denetimi tez danışmanlarınca yapılmıştır. Hem bulguların iç tutarlılığını hem de yorumların geçerliliğini güçlendirmek amacıyla üç farklı paydaş grubundan veri toplanarak veri kaynağı çeşitlenmesi yapılmıştır. Böylece öğretimsel ve idari rutinlerin hem uygulayıcılar (öğretmenler), hem yöneticiler hem de öğretmen yetiştiren akademisyenler tarafından nasıl algılandığı çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, nitel yaklaşımın doğasına uygun biçimde veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde etkin bir rol üstlenen araştırmacılar okul ortamlarını yakından tanıyan eğitim bilimleri akademisyenleri olarak katılımcıların deneyimlerini anlamaya yönelik katılımcı-yorumlayıcı bir tutum benimsemiştir. Deneme ve revizyon çalışmaları sonrasında, görüşmelerin tamamı birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu durum hem iletişimde sürekliliği hem de veri bütünlüğünü sağlamıştır. Araştırmacı, görüşmeler öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi vermiş, gönüllü katılım onaylarını almıştır. Ayrıca analiz sürecinde diğer araştırmacılar ve alan uzmanlarının görüşlerinden de yararlanılmıştır. Bu sayede yorumların nesnelliği artırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretim elemanlarının idari ve öğretimsel rutinelere ilişkin görüşlerini yansıtan kod ve temalara yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda, rutine ilişkin öğretmen tanımları, mevcut öğretimsel rutinler, bu rutinlerin lisans öğrenimleri sırasında karşılına çıkıp çıkmadığı ve söz konusu rutinlerin önem sıralaması belirlenmiştir. Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde de benzer şekilde, rutine dair tanımlar, bu rutinlerin lisans öğrenimi sürecinde yer alıp almadığı ve rutinlerin öncelik sıralamaları ortaya konmuştur. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde ise rutinelere yönelik tanımlar, uygulanan yönetsel rutinler, bu rutinlerin lisans öğrenimlerinde ele alınıp alınmadığı ve rutinlerin önem sıralaması incelenmiştir. Bu doğrultuda 11 tema ve 39 kod oluşturulmuştur.

Rutine Yüklenen Anlamlar ve Tanımlar

Katılımcılardan rutinleri tanımları istenmiş ve rutin kavramına yükledikleri anlamları içeren analiz sonucunda “Rutin Tanımları” teması altında elde edilen kodlar ve görülme sıklıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Rutin Tanımları

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Ö (f)</i>	<i>Y (f)</i>	<i>ÖE (f)</i>	<i>Toplam</i>
<i>Rutin Tanımları</i>	Alışkanlık haline gelen	5	3	1	9
	Sıradan olan	1	1	0	2
	Geleneksel	1	0	0	1
	Sürekli aynı olan	1	1	0	2
	Yapılmadığında önemi anlaşılan	4	1	2	7
	Programlı olan	3	2	1	6
	Düzenli olan	4	2	1	7
	Değişken olmayan	1	0	0	1

Tablo 2’ye göre öğretmenler ve yöneticiler rutin kavramını en çok “alışkanlık haline gelen” ifadesiyle tanımlamıştır. Bu durum, rutinlerin özellikle öğretmenler açısından birer alışkanlık olarak algılandığını göstermektedir. Bu tanımlı sırasıyla “yapılmadığında önemi anlaşılan”, “düzenli olan” ile “programlı olan” kodları takip etmektedir. Katılımcılar arasında farklı tanımlar da mevcuttur. Örneğin

Y7, “yazı okumak, sıradan” şeklinde rutini tanımlarken Ö12, “defter doldurmak, ders anlatım tekniklerinden yararlanmak, öğrencilerin ders çalışmamak için bahaneleri” biçiminde tanımlamıştır. ÖE3 ise “yapılmadığında önemi anlaşılan” olarak tanımlamıştır.

Öğretimsel ve İdari Rutin Çeşitleri

Katılımcılardan kurumlarındaki öğretimsel ve idari rutinler hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler kodlandığında “Öğretimsel ve İdari Rutinler” teması altında 10 kod elde edilmiştir. Kodların görülme sıklığı Tablo 3’te özetlenmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Kurumlarında Bulunan Öğretimsel ve İdari Rutinleri

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)	Toplam
Öğretimsel ve İdari Rutinler	Dersin işleniş ve öğretim yöntemleri	4	0	2	6
	Sınıf defteri doldurmak	3	0	0	3
	Nöbet	2	1	0	3
	Yoklama İşleri	2	1	1	4
	E-Evrak işleri (DYS, MYS, TKYS, KBS, MEBBİS, E-Okul vb. sistemler)	2	3	2	7
	Törenler	2	2	0	4
	Sıra olma	2	2	0	4
	Kitap okuma saati	1	0	0	1
	Teneffüs saati	1	0	0	1
	Hizmet içi eğitim	1	1	0	2

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en önemli öğretimsel rutinleri arasında dersin işleniş ve öğretim yöntemlerinin kullanımı bulunmaktadır. Ö18 bu durumu, “günlük plan yaparak öğretim yöntemlerinin etkili kullanımını süreklilik haline getirdim, böylelikle ders düzeni konusunda zorlanmıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca sınıf defterinin doldurulması öğretimsel rutinlerin başında yer almakta olup Ö3, Ö8 ve Ö13 bu durumu, “Sınıf defteri doldurmak, tüm öğretmenler tarafından yapılmakta. Yazılı evrak işlerinde dijital sistemde kazanımlara tıklanabilir.” ifadesiyle dile getirmiştir. Katılımcılar ayrıca sınıf defterinin dijital ortama aktarılabilirliği yönünde öneride bulunmuşlardır.

E-evrak işleri, tüm katılımcı gruplar tarafından gündeme getirilmiş ve en sık gözlenen rutin olarak belirtilmiştir. Y9, “Evrak işleri idari rutinlerin en önemli kısmını oluşturuyor. Dijital sisteme aktarıldıkça işlemler daha da kolaylaştı, DYS, MYS gibi” ifadesiyle dijitalleşme sürecine vurgu yapmıştır. Farklı bir görüş olarak ise Ö15, “Doğayı sınıf olarak kullanmalıyız, hem de her gün farklı yerlerde...” ifadesiyle öğretimsel rutinlere doğal çevrenin de dâhil edilebileceğini belirtmiştir.

Öğretim elemanları da öğretim yöntemlerinin önemine dikkat çekmiştir. ÖE2, “Eğitim fakültelerinde en önemli rutin konulardan biri öğretim yöntemidir ve meslek hayatında en önemli unsurlardan biridir.” ifadesiyle bu konunun altını çizmiştir. ÖE4, “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için her yıl en az bir hizmet içi eğitime (yüz yüze) katılmaları gerektiğini bir rutin haline getirmeliyiz.” diyerek hizmet içi eğitimlerin rutinleşmesi gerektiğine değinmiştir.

Y8 kodlu yönetici ise hem öğretimsel hem de idari rutinlerin kurumsal işleyişteki önemine ve sürekliliğine değinmiş ve şu ifadeyi kullanmıştır: *"İşlevselliği sürdüğü müddetçe devam ettirilmelidir. İstikrar sağlar. Rutinler kurumdaki tüm paydaşlar tarafından sahiplenmelidir. Tüm paydaşlar tarafından gönüllü bir şekilde yapılırsa amacına ulaşır."*

Son olarak kitap okuma saati ve teneffüs saatinin katılımcılar tarafından en az vurgulanan rutinler arasında olduğu gözlenmiştir. Bu durumun, söz konusu rutinlerin daha çok öğretmenleri ilgilendirmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kitap okuma saatine ilişkin olarak Ö9, *"Öğrencilerin bir arada kitap okuması güzel; kütüphane bulunan okullarda kütüphanede kitap okuma saati yapılabilir."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Rutinlerin Lisans Öğrenimi ve Meslek Yaşamı ile Karşılaştırılması

Katılımcılardan, lisans programlarında karşılaştıkları rutinlerle mesleki yaşamlarında deneyimledikleri rutinler arasında karşılaştırma yapmaları istenmiştir. 'Rutinlerin Karşılaştırılması' teması altında elde edilen kodlara ait görülme sıklıkları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Lisans Öğrenimi ve Meslek Yaşamı Rutinlerini Karşılaştırması

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)	Toplam
Rutinlerin Karşılaştırılması	Lisansta öğrenilmemesi	10	5	2	17
	Meslek yaşamında öğrenilmesi	5	2	2	9
	Lisans öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenilmesi	2	2	1	5
	Lisans teorik derslerde öğrenilmesi	1	1	0	2
	Lisans ve meslek hayatı arasında fark olmaması	1	1	0	2

Bulgulara göre lisans öğrenimi ile meslek hayatındaki rutinlerini karşılaştıran öğretmenler, lisans programında yer verilmeyen birçok rutin uygulamanın meslek yaşamlarında karşılığını çıktığını ifade etmiştir. ÖE1 bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

"Maalesef üniversitede öğretilenler ile gerçek hayattaki durum arasında uçurum var. Gerçek hayattaki sorunlar yok farz edilerek öğretmenlik öğretiliyor. Ders anlatırken bütün öğrencilerin öğrenmeye hazır, kurallara uyan, bir problemi olmayan kişiler olduğunu varsayarak ders anlatmayı öğretiyorlar. Hababam sınıfına nasıl ders anlatılacağı, böyle bir sınıfın nasıl eğitileceği öğretilmelidir. Böyle bir sınıfta öğrencilere ders anlatabilen öğretmen olmuş demektir. Önce hocalar uygulamalı olarak problemlerle nasıl başa çıktıklarını göstermeliler ki öğrenciler de bu tür bir problemle karşılaştıklarında hocalarının çözümünü hatırlayıp uygulayabilsinler."

Ö8 de benzer şekilde, *"Öğretimdeki çoğu rutinimi atandığım yıl meslektaşlarımla birlikte oluşturdum."* ifadesinde bulunmuştur. Y3 ve Ö10, yalnızca öğretmenlik uygulaması sürecinde meslek yaşamına yakın bazı rutinlerle karşılaştıklarını belirtirken Ö17 *"Lisans eğitimim sürecinde bir kısmı teorik olarak anlatıldı ama tamamını göreve başladıktan sonra öğrendim."* İfadesiyle, mesleki yaşamda karşılaşılan rutinlerin yalnızca teorik düzeyde ele alındığını ve uygulamaya yönelik deneyimin görev başladıktan sonra kazanıldığını ifade etmiştir. Buna karşılık Y5, *"Okulumuzdaki rutinler ile lisans programı rutinleri arasında bir farklılık yoktur."* sözüyle lisans eğitimi ile mesleki uygulama arasında anlamlı bir fark görmediğini dile getirmiştir.

Rutinlerin Katkıları

Katılımcılardan rutinlerin öğretim ve idari süreçlere yönelik katkıları hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. “Rutinlerin Katkıları” teması altında elde edilen kodlara ait görülme sıklıkları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Öğretimsel ve İdari Rutinlerin Katkılarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)	Toplam
Rutinlerin Katkıları	Katkı sağlama	5	1	2	8
	Başarıyı artırma	4	1	0	5
	Kural dışılığı önleme	2	1	0	3
	Kurum kültürü oluşturma	2	3	0	5
	Alışkanlıkları yerleştirme	2	0	0	2
	Disiplini artırma	2	1	2	5
	Niteliği artırma	2	2	1	5
	Katkı sağlamama	1	1	0	2

Katılımcıların büyük çoğunluğu, rutinlerin öğretimsel ve idari süreçlere katkı sağladığını ve başarıyı artırdığını belirtmiştir. Katkılarına ilişkin öne çıkan kodlar şu şekilde sıralanabilir; katkı sağlar, başarıyı arttırır, kural dışılığı önler, kurum kültürü oluşturur, alışkanlıkları yerleştirir, disiplini ve kaliteyi arttırır.

Ö6, “Yönetici-öğretmen-okul çalışanları arasında tam bir motivasyon ve uyum çerçevesinde bu rutinelere başvurulması, okulda ve sınıfta başarının artmasını sağlamaktadır.” ifadesiyle görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde Ö17 de “Kesinlikle katkı sağlar. Düzenin ve disiplinin oluşmasına neden olur. Aynı zamanda başarıyı artırır.” sözleriyle katkıyı vurgulamıştır. Y4 kodlu yönetici ise “Düzenli, olumlu bir okul iklimi sağlandığı takdirde katkı sağlar.” diyerek ortam koşullarına dikkat çekmiştir.

Katılımcılar, rutinlerin aynı zamanda kurallar oluşturarak kurum kültürünün gelişimine katkı sunduğunu da belirtmiştir. Örneğin Y6, “Kurum kültürü oluşturarak istikrarı kişilere bağlı değil kuruma has hale getirir.” demiştir. Bu bağlamda, Ö6 rutinlerin “Bazı yerlerde kural dışılığı önlediğini” belirtirken Ö20 de “Okulda bir düzen olur.” ifadesiyle benzer görüşü desteklemiştir.

Katılımcılar arasında rutinlerin alışkanlıklar, disiplin, kalite ve sistemsal yapı üzerinde de olumlu etkiler yarattığı görüşü yaygındır. Ö1, “Sisteme olumlu etkileri olacaktır.” derken ÖE2, “Her eğitim kurumunun bir misyonu olur. O misyona göre olumlu rutinlerin dışına çıkılmaması disiplini ve kaliteyi artırır.” ifadesiyle bu görüşü desteklemiştir. Öte yandan bir katılımcı rutinlerin katkı sağlamayacağına yönelik görüş belirtmiştir; “Katkı sağlamaz aksine vakit kaybı olur.” (Ö2).

Rutinlerin Önemi

Öğretmen, yönetici ve öğretim elemanlarına, idari ve öğretimsel rutinlerin önem sırasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. “Rutinlerin Önemi” teması altında elde edilen kodlara ait görülme sıklıkları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcılara Göre Öğretimsel ve İdari Rutinlerin Önem Sıralaması

Tema	Kod	Ö (f)	Y (f)	ÖE (f)	Toplam
Rutinlerin Önem Sırası	Veli İletişimi	5	4	2	11
	Yazılı Evrak İşleri (Sınavlar, Nöbet Defteri, Sınıf Defteri, Devamsızlık, Yazışmalar vb.)	4	3	0	7
	Yıllık ve Günlük Planlar	2	1	1	4
	Öğretmenlik Uygulaması Dersi	4	0	3	7
	Toplantılar (Zümre, Şube ve Öğretmenler Kurulu vb.)	2	3	0	5
	Belirli Gün ve Haftalar	2	0	0	2
	Mesleki Çalışmalar	2	0	0	2

Tablo 6'ya göre tüm katılımcı grupları açısından velilerle iletişim en önemli rutin olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ÖE4, *"Lisans programında veli iletişimi dersi gibi bir ders verilmediğini söyleyebiliriz. Bu bir eksikliklerdir."* ifadesiyle öğretmen yetiştirme programlarında bu eksikliği vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö20, *"İlkokulda veli iletişimi her şeyden önce gelir. Çünkü öğrencilerle 4 yıllık ilkokul sürecinde sadece sınıf öğretmeni birlikte olur."* sözleriyle iletişimin eğitim süreci açısından önemine dikkat çekmiştir. Y8 ise *"Müdür odasında en çok velilerle muhatap oluyoruz. Bu yüzden iletişim dili önemli."* diyerek yönetici bakış açısından bu görüşü desteklemiştir.

Plan hazırlama konusunda, ÖE1, Ö16 ve Y9, planların her alanda yapılması gereken bir süreç ve ürün olduğunu düşünmektedir. Ö13 ise *"Planlar MEB tarafından taslak olarak yayınlanıp tarafımızca koşullara göre uyarlanabilir."* ifadesiyle programın ve planların esnekliğine işaret etmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretim elemanları ve öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. ÖE2, *"Verdiğimiz öğretmenlik uygulaması dersi, lisanstan sonrası için önemlidir."* diyerek bu uygulamaların meslek hayatına hazırlık açısından işlevselliğini belirtirken Ö12, *"Meslek hayatımda staj yaptığım kısımlar çok işime yaradı."* diyerek bu deneyimin pratik katkılarına vurgu yapmıştır.

Toplantılar, özellikle öğretmenler arası iletişimi güçlendiren bir rutin olarak tanımlanmıştır. Y6, *"Toplantılar öğretmenlerle iletişim için önemli bir rutin."* ifadesiyle bu durumu ortaya koyarken ÖE5 de toplantıların öğretmen etkileşimi açısından önemine dikkat çekmiştir.

Belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler ile mesleki çalışmalar da katılımcılar tarafından değerli bulunmuştur. Ö18, *"Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir rutin."* diyerek belirli gün ve haftaların öğrenci gelişimine etkisini vurgularken Ö9, *"Bizlerin kişisel gelişimini sağlayan önemli bir hafta fakat daha etkili hale getirilebilir."* diyerek mesleki çalışmaların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretim elemanlarının öğretimsel ve idari rutinelere ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyerek hem eğitim uygulamalarına hem de öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik çok boyutlu bir değerlendirme sunmayı amaçlamıştır. Bulgular, tüm paydaşların rutinleri yalnızca tekrar eden işlemler olarak değil aynı zamanda öğrenme ortamının

istikrarını sağlayan, kurumsal düzeni pekiştiren ve öğrenci başarısını destekleyen işlevsel yapılar olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların tanımları, alanyazında yer alan “alışkanlık haline gelen, düzenli ve programlı davranış kalıpları” biçimindeki kavramsallaştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Cassidy, 1992; Lemke, 1987; Parmigiani ve Howard-Grenville, 2011; Wolthuis vd., 2022; Yinger, 1979). Bu benzerlik, kuramsal bilgi ile saha deneyiminin buluştuğu ortak bir zemin olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin görüşleri, özellikle öğretimsel rutinlerin ders planlaması, yoklama alma, sınıf defteri işlemleri ve öğretim yöntemlerinin sistematik kullanımı gibi sınıf düzeni ve öğrenci başarısı açısından belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretimsel rutinlerin öğretmen için planlama yükünü azalttığını ve öğretim sürecine yapı kazandırdığını ortaya koyan önceki araştırmalarla tutarlıdır (Brooks, 1985; Emmer vd., 1980; Reynaud, 2005; Sanford vd., 1983). Ancak öğretmenlerin ve yöneticilerin bu rutinleri büyük ölçüde meslek yaşamlarında deneyim yoluyla öğrendiklerini ifade etmeleri, lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarının sahaya hazırlık düzeyinin yeterince güçlü olmadığını düşündürmektedir. Nitekim Ramirez (2020) çalışmasında da öğretmen adaylarının öğretimsel rutinleri ancak uygulama derslerinde deneyimledikleri, bu nedenle üniversite-okul geçişinde “pedagojik boşluk” yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi öğretmen adaylarının öğretimsel ve idari rutinleri deneyimleyebilecekleri uygulamalı derslerin süresinin ve içeriğinin güçlendirilmesi, mesleğe geçiş sürecinde karşılaşılan boşlukları azaltma potansiyeline sahiptir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sıklıkla sınıf defteri ve yazılı evrak işlerinin dijital ortama taşınması gerektiğini vurguladıkları dikkati çekmektedir. Bu bulgu, Doğan ve Birişçi'nin (2022) yüz yüze eğitimde sınıf defteri gibi işlemlerin zaman kaybına neden olabileceğini belirttiği araştırmayla da örtüşmektedir. Benzer biçimde Saklan ve Ünal'ın (2018) EBA sistemi üzerinden yıllık plan hazırlanması önerisi de öğretmenlerin dijitalleşme konusundaki beklentileriyle uyumludur. Ayrıca An vd. (2017) dijital okul rutinlerinin öğretmenlerin mesleki özerklik algısını artırdığını; Pöntinen ve Rätty-Záborszky (2020) ise dijital araçlarla yürütülen öğretim rutinlerinin öğretmen iş birliğini güçlendirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretimsel ve idari planlama süreçlerinin dijital platformlara dâhil edilmesi, öğretmenlerin zaman yönetimi açısından verimliliğini artırabilir.

Yöneticiler ise rutinleri ağırlıklı olarak idari iş yükü, dijital belge yönetimi, toplantılar ve veli iletişimi çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, yöneticilerin okulun kurumsal işleyişinde rutinleri temel yapı taşı olarak gördüklerini göstermektedir (Belenkuyu vd., 2020; Feldman ve Pentland, 2003; Spillane vd., 2011). Özellikle DYS, MYS ve MEBBİS gibi sistemlerin yaygın ve etkili kullanımı, dijitalleşmenin yönetsel verimliliğe katkı sağladığı yönündeki bulgularla örtüşmektedir (AlAjmi, 2022; Almatrodi ve Skoumpopoulou, 2023). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin dijital

sistemler konusundaki yetkinliklerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programları, zaman tasarrufunu sağlarken öğretimsel süreçlere daha fazla kaynak ayırmalarına da olanak tanıyacaktır. Bu öneri, öğretmenlerin idari angaryalardan arındırılması gerektiğine işaret eden alanyazınla da (Barrett, 2008; Tanrıöğen, 1998) desteklenmektedir.

Paydaşların veli iletişimi rutinlerinin önemine dair ortaklaşan görüşleri, bu uygulamanın eğitimin ilişkisel yönünü ne kadar güçlü biçimde temellendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu konsensüs, Sanford vd. (1983) gibi öncü çalışmalardan Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016) güncel bulgularına dek uzanan geniş bir araştırmaların ampirik bir teyidi niteliğindedir. Ancak bu çalışma, söz konusu teyidin ötesinde, öğretmen yetiştirme sistemindeki kritik bir kuram-pratik çatışmasını da ortaya koyduğu söylenebilir. Sahadaki tüm aktörlerin “hayati” olarak nitelediği bir beceri, öğretmen yetiştirme programlarının yapısında neredeyse görünmezdir. Bu durum programların, öğretmenlik mesleğinin teknik-pedagojik yönlerine odaklanırken mesleğin sosyal ve duygusal emek gerektiren boyutlarını ikincil plana attığına dair ciddi bir göstergedir. Veli iletişimi, yalnızca bilgi aktarımını değil aynı zamanda empati, müzakere ve kriz yönetimi gibi karmaşık kişilerarası becerileri de içeren çok yönlü bir mesleki yeterliktir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının bu alandaki sorumluluğu, programlarını, adayların bu iletişimsel senaryolara hazırlanmasını sağlayacak simülasyonlar, vaka analizleri ve öğretmenlik uygulama süreçlerine entegre edilmiş mentörlük uygulamaları ile zenginleştirmektir. Aksi takdirde programlar, sahanın gerçekliklerinden kopuk ve mesleğin ilişkisel taleplerini karşılamaktan uzak öğretmen adayları yetiştirme riskiyle karşı karşıya kalacaktır. Öğretim yöntemleri gerek öğretmenler gerekse öğretim elemanları tarafından en önemli öğretimsel rutinlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular, okul rutinlerinin yalnızca istikrar sağlayan mekanizmalar değil, aynı zamanda değişen bağlamlara uyum gösteren ve mesleki öğrenmeyi destekleyen dinamik yapılar olduğunu vurgulayan güncel araştırmalarla da örtüşmektedir (Maag-Merki vd., 2023; Spillane ve Zuberi, 2021). Ancak öğretim elemanları, öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca karşılaşacakları dijital sistemlere (örneğin e-Okul, DYS) hâkim olmadan mezun olduklarını belirtmiştir. Bu durum, lisans eğitimi ile mesleki uygulamalar arasında önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir. Bu boşluğu kapatmak için öğretmenlik uygulaması derslerinin bu sistemleri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması ve üniversitelerin MEB ile dijital entegrasyon düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

Ayrıca öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin yetersizliğine ilişkin değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Aslan ve Sağlam (2018), öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin yetersiz olduğunu, adayların bu nedenle okul ortamını yeterince tanıyamadığını belirtmiştir. Bu bulgu, Görgen vd. (2012) ve diğer birçok çalışmayla (Aydın vd., 2007; Güzel vd., 2010; Şahin, 2003) paralellik göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması süresinin artırılması ve nitelikli bir geri

bildirim süreciyle desteklenmesi, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede kritik bir rol oynayabilir.

Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin rutinleri genellikle kendi bireysel uygulamalarıyla ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Oysa Ford ve Wargo (2007) gibi çalışmalar, öğrencilere kazandırılan davranışsal rutinlerin eğitsel katkılarına dikkat çekmektedir. Güncel olarak Savina (2021) da çalışmasında öğrenci merkezli rutinlerin öz düzenleme ve sosyal-duygusal öğrenmeyi güçlendirdiğini göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler sıra olma, kitap okuma saati gibi öğrenci odaklı rutinlere sınırlı biçimde değinmiş; buna karşın rutinlerin öğrenci başarısını artırıcı rolüne sıklıkla vurgu yapmışlardır. Bu çelişki, öğretmenlerin rutin kavramını daha çok öğretmenin görevleriyle sınırlı görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerde ve lisans derslerinde rutin kavramının öğrenci gelişimiyle bağlantılı boyutlarının daha fazla vurgulanması önemlidir.

Yöneticilerin görüşleri, okul kültürünün oluşumunda idari rutinlerin belirleyici olduğu yönündedir. Bu bulgu, Conley ve Enomoto'nun (2005) rutinlerin örgütsel kültürü pekiştiren yapılar olduğunu vurgulayan çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna paralel olarak Özdemir vd. (2025) ise rutinlerin öğretimsel liderliği güçlendiren bir mekanizma işlevi gördüğünü ileri sürmektedir. Ayrıca Şevik'in (2014) yöneticilerin öğrenci başarısına etkisini vurguladığı çalışması, yöneticilerin yalnızca idari değil aynı zamanda pedagojik liderlik rolünü de üstlenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim programlarının yalnızca mevzuat odaklı değil, aynı zamanda öğretimsel liderliği kapsayan bir anlayışla tasarlanması, okullarda başarı kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilir.

Bu araştırma, nitel deseni gereği bazı sınırlılıklara sahiptir. Örneğin çalışma grubundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin yalnızca Ankara ilindeki katılımcılarla ve öğretim elemanlarının bir üniversiteden olması, elde edilen bulguların tüm öğretmen profiline genellenmesini sınırlandırmaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerden, okul türlerinden ve branşlardan katılımcıların dâhil edileceği çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca bu nitel bulgular temel alınarak geliştirilecek ölçme araçlarıyla öğretmen adaylarının rutinlere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin nicel olarak değerlendirilmesi, politika yapıcılar için önemli ipuçları sunabilecektir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmenler, yöneticiler ve öğretim elemanlarının rutinlere ilişkin deneyimlerini çok yönlü olarak ele alarak, eğitim sisteminde görünürlüğü düşük ancak etkisi yüksek olan öğretimsel ve idari rutinlerin yeniden düşünülmesine katkı sağlamaktadır. Rutinlerin çağdaş okul liderliği, dijital dönüşüm ve öğretmen profesyonelliği perspektiflerinden yeniden ele alınması (Castañeda ve Gourlay, 2023; Hassan ve Berkovich, 2023; Howard vd., 2021) Türkiye bağlamında özellikle önemlidir. Çalışmanın sonucu, öğretmen yetiştirme süreci ile meslek pratiği arasında var olan

boşlukların giderilmesi, sahaya dönük uygulamaların artırılması ve eğitim paydaşları arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Rutinlerin yalnızca tekrar eden görevler değil aynı zamanda sınıf ortamını düzenleyen, okulun kurumsal yapısını pekiştiren ve mesleki gelişimi destekleyen stratejik unsurlar olduğu bu çalışmayla bir kez daha vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayanarak gelecekteki araştırmacılara, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve öğretmen eğitimcilerine yönelik somut öneriler aşağıdadır:

- Bu nitel bulgular temel alınarak ölçme araçları geliştirilebilir ve öğretmen adaylarının rutinlere ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri nicel olarak da incelenebilir.
- Farklı bölgelerden, okul türlerinden, branşlardan ve kademelerinden katılımcıların dâhil edileceği karma çalışmalar yapılabilir.
- 2024 yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, öğretimsel ve yönetsel rutinlerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırma konusunda nasıl kullanılabileceğine yönelik derinlikli çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının öğretimsel ve idari rutinleri deneyimleyebilecekleri öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi uygulamalı derslerin süresi ve içeriği güçlendirilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaştıkları e-Okul ve DYS gibi dijital sistemleri ve yapay zekâ uygulamalarını da kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılabilir ve üniversitelerin MEB ile dijital entegrasyon düzeylerinin artırılması sağlanabilir.
- Lisans programlarında velilerle etkili iletişime yönelik yapısal bir eksiklik gözlemlendiğinden, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik ders içerikleri sistematik biçimde ihtiyaca göre yapılandırılabilir.
- Öğretmenlerin rutin kavramını çoğunlukla kendi görevleriyle sınırlı görme eğilimi olduğu için lisans derslerinde rutin kavramının öğrenci gelişimiyle (öz düzenleme, sosyal-duygusal öğrenme gibi) bağlantılı boyutları daha fazla vurgulanabilir.
- Öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği sınıf defteri ve yazılı evrak işlerinin dijital ortama taşınması yönündeki beklentiler doğrultusunda, mesleki uygulamalarda dijital araçların kullanımına ağırlık verilebilir.
- Rutinlerin öğrenci başarısını artırıcı rolüyle tutarlı olarak sıra olma veya kitap okuma saati gibi öğrenci odaklı davranışsal rutinlerin eğitsel katkılarında daha fazla yararlanılabilir.

- Yöneticilerin DYS, MYS ve MEBBİS gibi dijital sistemler konusundaki yetkinliklerini artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarına katılmaları teşvik edilebilir.
- Yönetici mesleki gelişim programları, okulda başarı kültürünün oluşmasına katkı sağlaması açısından yalnızca mevzuat odaklı değil, öğretimsel liderliği de kapsayan bir anlayışla tasarlanabilir.
- Kurumsal ve bireysel düzeyde rutinlerin sadeleştirilmesi, güncellenmesi ve eğitim politikalarıyla uyumlu hale getirilmesi, okul sisteminin bütünsel işleyişini destekleyici bir adım olabilir.

Kaynaklar

- Adesuwa, I. & Joy, A. O. (2022). Rules and routines as effective classroom management techniques on perceived students' academic achievement in shorthand in Edo state, Nigeria. *Indian Journal of Commerce and Management Studies*, 13(1), 1-7.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Akyürek, G. & Bumin, G. (2018). Disleksili çocuklarda ev okuryazarlık ortamı ve aktivite rutinleri. *Bozok Tıp Dergisi*, 8(3), 16-23.
- AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112, 101928.
- Almatrodi, I. & Skoumpopoulou, D. (2023). Organizational routines and digital transformation: An analysis of how organizational routines impact digital transformation transition in a Saudi university. *Systems*, 11(5), 239. <https://doi.org/10.3390/systems11050239>
- An, P., Bakker, S., & Eggen, B. (2017). Understanding teachers' routines to inform classroom technology design. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1347-1376.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Barrett, A. M. (2008). Capturing the difference: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 490- 507.
- Becker, M. C. (2004). Organizational routines: a review of the literature. *Industrial and Corporate Change*, 13(4), 643-678.

- Belenkuyu, C., Dulay, S., & Aypay, A. (2020). Müdür tipolojileri: Okul müdürlüğü ve rutin işler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 117-162.
- Bozkuş-Genç, G. (2019). Rutinler ve önemi. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 4, 78-81.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bromme, R. (1982). How to analyze routines in teachers thinking processes during lesson planning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* içinde (s. 1-21). New York, USA.
- Brooks, D. M. (1985). The teacher's communicative competence: The first day of school. *Theory Into Practice*, 24(1), 63-70.
- Cassidy, A. (1992). When, why, how to get your baby into a routine. *Working Mother*, 15(56), 58-60.
- Castañeda, L. & Gourlay, L. (2023). Data ecosystems in education: opportunities and challenges: Editorial of the Special Issue. *Eduvec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(86), 1-5.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Research Series No. 55. The Institute for research on Teaching, Michigan State University.
- Cohen, M. & Bacdayan, P. (1996). Organizational routines are stored as procedural memory: Evidence from a laboratory study. M. Cohen & L. S. Sproull (Ed.), *Organizational learning* içinde (s. 403-429). Sage.
- Cohen, M., Burkhart, R., Dosi, G., Egidio, M., Marengo, L., Warglien, M., & Winter, S. (1996). Routines and other recurring actions patterns of organizations: Contemporary research issues. *Industrial and Corporate Change*, 5(3), 653-698.
- Conley, S. & Enomoto, E. K. (2005). Routines in school organizations: Creating stability and change. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 9-21.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark-Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., Lacon, S. A., & Kerr, L. G. (1999). Teachers' rules, routines, and expectations prior to and following the implementation of the National Curriculum for Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 17-30.
- Dakak, S. & Kahraman, Ö. G. (2024). Çocuk rutinleri ölçeği: Ölçek uyarlama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 1059-1084.
- Dehaene, S. (2021). *How we learn: The new science of education and the brain*. Penguin.
- Doğan, C. & Birişçi, S. (2022). Covid-19 süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.

- Dosi, G., Teece, D., & Winter, S. (1992). Toward a theory of corporate coherence: Preliminary remarks. G. Dosi, R. Giannetti, & P. A. Toninelli (Ed.), *Technology, and enterprise in a historical perspective* içinde (s. 184–211). Clarendon.
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 259-277.
- Egidi, M. (1992). Organizational learning, problem solving and the division of labour. E. M. Simon, A. Herbert, R. Marris, & R. Viale (Ed.), *Economics, bounded rationality and the cognitive revolution* içinde (s. 148–73). Edward Elgar.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: A school-based training program for beginning the year. *The Journal of Educational Research*, 83(2), 82-90.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom. D. L. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* içinde (s. 2-31). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 611–629.
- Feldman, M. S. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94–118.
- Feldman, M. S., Pentland, B. T., D’Adderio, L., & Lazaric, N. (2016). Beyond routines as things: Introduction to the special issue on routine dynamics. *Organization Science*, 27(3), 505-513.
- Fiese, B. H. & Parke, R. D. (2002). Introduction to the special section on family routines and rituals. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 379-380.
- Ford, M. J. & Wargo, B. M. (2007). Routines, roles, and responsibilities for aligning scientific and classroom practices. *Science Education*, 91(1), 133–157. <https://doi.org/10.1002/sce.20171>
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1991). *Looking into classrooms* (5. b.). HarperCollins.
- Görge, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Güzel, H., Cerit-Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları iş birliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49(2), 149–164.

- Hassan, T. & Berkovich, I. (2023). Digital instructional leadership in schools facing different levels of challenging contexts: A survey study during the COVID-19 pandemic. *Management in Education*, 08920206231207586.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels D'enseignement et D'apprentissage. *Hermes*, 43, 93-100.
- Hatipoğlu, A. & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*, 165, 104149.
- Howe, G. W. (2002). Integrating family routines and rituals with other family research paradigms: Comment on the special section. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 437-440.
- Kanter, R. M., Stein, B. A., & Jick, T. D. (1992). *The challenge of organizational change: How companies experience it and leaders guide it*. The Free.
- Kaplan, A. Ö. & Yurt, E. M. (2021). Görünür düşünme yaklaşımı ve fen öğretimine entegrasyonu. *Journal of Sustainable Education Studies*, 2(4), 35-52.
- Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 466-485.
- Keleş, S. & Yurt, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 117-138.
- Kline, F. M., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1991). Development and validation of feedback routines for instructing students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 191-207.
- Koç, G. (2006). Teacher-learner roles and interaction systems in constructivist classrooms. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Koestler, A. G. (1967). *Replication and extension of rapid decompression of chimpanzees to a near vacuum* (No. AD-647034). <https://ntrs.nasa.gov/api/citations/19670015829/downloads/19670015829.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kosier, K. (1998). *The discipline checklist: Advice from 60 successful elementary teachers* (c. 187). National Education Association.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1998). *The natural approach language acquisition in the classroom* (3. b.). Prentice Hall Europe.
- Leinhardt, G. (1983). *Routines in expert math teachers' thoughts and actions*. Learning Research and Development Center.

- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (1984). *Introduction and integration of classroom routines by expert teachers*. Learning Research & Development Center.
- Lemke, J. L. (1987). Social semiotics and science education. *The American Journal of Semiotics*, 5(2), 217-232.
- Lester, R. R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137(4), 398-412.
- Maag-Merki, K., Wulschleger, A., & Rechsteiner, B. (2023). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*, 24(3), 583-604.
- Macy, M. G. & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- Malone, B. G. & Tietjens, C. L. (2000). Re-examination of classroom rules. *Special Services in the Schools*, 16(1), 159-170.
- Murry, B. P. (2002). *The new teacher's complete sourcebook: Grades K-4*. Scholastic.
- Nelson, R. & Colvin, G. (1995). School-wide discipline: Procedures for managing common areas. A. Deffenbaugh, G. Sugai, & G. Tindal (Ed.), *The Oregon Conference Monograph* içinde (s. 107-117). Behavioral Research and Teaching Division of Learning and Instructional Leadership.
- Nelson, R. & S. G. Winter. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Harvard University.
- Nurcahyo, P. J., Festiawan, R., Budi, D. R., Listiandi, A. D., Ngadiman, N., Kusnandar, K., & Syafei, M. (2020). Rules and routines in Covid-19: How are the applications in physical education learning in school? *Jurnal Menssana*, 5(2), 130-138.
- Oslin, J. L. (1996). Routines as organizing features in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 319-337.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2025). A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: The mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(3), 515-535.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Parker, W. C. & Gehrke, N. J. (1986). Learning activities and teachers' decisionmaking: Some grounded hypotheses. *American Educational Research Journal*, 23(2), 227-242.

- Parmigiani, A. & Howard-Grenville, J. (2011). Routines revisited: Exploring the capabilities and practice perspectives. *Academy of Management Annals*, 5(1), 413-453.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Pöntinen, S. & Rätty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182-196.
- Pruitt, D. B. (1998). *Your child: What every parent needs to know*. Harper Collins.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492.
- Ramirez, I. A. L. (2020). Teaching preparedness of pre-service teachers: Perception to practice. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 1(1), 15-35.
- Reynaud, B. (2005). The void at the heart of rules: Routines in the context of rule-following. The case of the Paris Metro Workshop. *Industrial and Corporate Change*, 14(5), 847-871.
- Rizk, J. (2018). *The 21st century classroom: Technology as a transformative tool in educational routines, rules, and rituals*. (Doktora Tezi). <https://macsphere.mcmaster.ca/items/d8f95842-d6dd-4800-acd3-198877f957ca> sayfasından erişilmiştir.
- Rüzgâr, M. E. (2020). Dönmek veya dönmemek, işte bütün mesele bu. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1080-1115.
- Saklan, H. & Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1), 493-526.
- Salmon, A. K. (2010). Engaging young children in thinking routines. *Childhood Education*, 86(3), 132-137.
- Sanford, J., Emmer, T., & Clements, B. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 40, 56-60.
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*, 49, 493-501.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & McKnight, P. (2002). Ensuring success in the secondary general education curriculum through the use of teaching routines. M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Ed.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* içinde (s. 791-823). National Association of School Psychologists.
- Simon, H. & March, J. (2015). Administrative behavior and organizations. J. B. Miner (Ed.), *Organizational behavior 2* içinde (s. 41-59). Routledge.

- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586-619.
- Spillane, J. P. & Zuberi, A. (2021). Designing and piloting a leadership daily practice log: Using logs to study the practice of leadership. A. Oude Groote Beverborg et al. (Ed.), *Concept and design developments in school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* içinde (s. 155-195). Springer International.
- Stene, E. O. (1940). An approach to a science of administration. *American Political Science Review*, 34(6), 1124-1137.
- Şahin, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 98-110.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıöğen, A. (1998). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 61-66.
- Taşbakan, G. & Koç, K. (2022). Düşünme rutinleri ve ders kitabı etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini yazılı ifade edebilmelerine etkisi: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1567-1590.
- Tingley, S. C. (2022). *Classroom routines that are small but mighty*. <https://www.wgu.edu/heyteach/article/classroom-routines-small-but-mighty2201.html> sayfasından alınmıştır.
- Uysal, Z. U. & Balçık, D. (2025). Beden eğitimi ve sporda sınıf kuralları. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Watson, K. J. & Dicarlo, C. F. (2016). Increasing completion of classroom routines through the use of picture activity schedules. *Early Childhood Education Journal*, 44, 89-96.
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H., & Eckert, T. L. (2008). Children's daily routines during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36, 69-74.
- Williams, C. A. & Forehand, R. (1984). An examination of predictor variables for child compliance and noncompliance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 491-504.
- Winter, S. (1964). Economic 'Natural Selection' and the theory of the firm. *Yale Economic Essays*, 4, 225-272.

- Wolthuis, F., Hubers, M. D., van Veen, K., & de Vries, S. (2022). The concept of organizational routines and its potential for investigating educational initiatives in practice: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 92(2), 249-287.
- Yeten, H. M. (2024). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda çocuk rutinleri, öz-düzenleme ve dışsallaştırma davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Seçkin.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18(3), 163-169.
- Yolanda, R., Hapisoh, H., & Khairani, D. (2025). Building effective rules and routines: A guide for pre-service teachers in classroom management. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 11(1), 26-31.
- Zaim-Kutay, M. & Duran, A. (2018). Vakıf üniversitesinde akademisyen olmak: Rutinler ve bu rutinleri etkileyen faktörler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2518-2540.

Extended Summary

Routines are defined as established procedures that regulate and coordinate sequences of behavior. Their importance in education becomes particularly apparent at the beginning of the school year. Research suggests that the effectiveness of teachers' classroom practices is closely tied to the instructional and administrative routines implemented during these early days. Instructional routines are structured, recurring processes that support the organization and execution of classroom activities. These routines help clarify expectations for students, thereby facilitating their adaptation to the learning environment and adding a sense of predictability to classroom life.

Administrative routines, on the other hand, involve coordinated actions by multiple individuals, covering tasks such as student registration, attendance tracking, and staff assignments. In Türkiye, the literature on routines has largely concentrated on special education, highlighting the need for more comprehensive studies addressing general education contexts. Broader investigations into instructional and administrative routines could provide valuable insights for designing effective learning environments and contribute significantly to the national literature.

This study aims to explore how primary school teachers, school administrators, and faculty members in primary education departments conceptualize and experience instructional and administrative routines. A qualitative research approach was adopted, specifically using descriptive phenomenology to capture participants' lived experiences. Fieldwork was conducted in public primary schools in Ankara. To gather a rich and diverse dataset, maximum variation sampling was

used. Schools from a range of socioeconomic backgrounds were selected based on information from the district directorate of national education.

Participants included primary school and subject teachers, administrators, and academic staff members, with variation in gender, years of experience, and voluntary participation. Faculty members from a respected faculty of education specializing in primary education were also included for data triangulation. In total, the study sample consisted of 20 teachers, 10 school principals, and 5 faculty members. Three separate semi-structured interview protocols were developed—one for each group—each with six main questions and eight probes.

For data analysis, descriptive analysis was used to capture existing practices, while content analysis provided a deeper understanding of participants' experiences and viewpoints. From this analysis, 11 themes and 39 codes were generated. The themes reflected how routines are defined, which instructional routines are practiced, how teacher education addresses these routines, and participants' views on their significance.

Teachers and principals typically defined routines as habitual behaviors. This suggests that routines are often seen not as formal procedures but as deeply ingrained habits shaped through daily practice. Among the most frequently mentioned instructional routines were those related to lesson implementation and instructional methods. Across all participant groups, digital paperwork and e-documentation stood out as dominant routine practices. Faculty members also highlighted the importance of instructional strategies within classroom routines. In contrast, practices such as reading hours and recess were among the least emphasized.

Teachers noted a gap between their undergraduate training and professional experiences, expressing that many routine practices they now follow were not covered adequately during pre-service education. Most participants agreed that instructional and administrative routines significantly support teaching and learning processes, contributing positively to academic achievement. Routines were also seen as mechanisms for building institutional culture by setting shared expectations and stable structures. Notably, communication with parents was identified by all participant groups as the most critical routine, underscoring the value of parent-teacher collaboration in fostering student success.

These findings align with existing literature in showing that routines are not perceived as monotonous or bureaucratic tasks but as essential frameworks for creating order and enhancing educational outcomes. Instructional routines—such as lesson planning, taking attendance, maintaining classroom records, and using teaching strategies—play a key role in classroom management and learning. These routines help reduce cognitive load and promote instructional continuity.

One notable finding was that most routine practices were acquired through in-service experience rather than during undergraduate training, indicating a gap in teacher education programs. Participants emphasized that digital planning and documentation systems could enhance time management and streamline daily tasks. School principals, in particular, regarded routines as the backbone of institutional functioning.

Another area of consensus was the importance of maintaining consistent communication with parents, which was seen as essential for supporting student learning. Both teachers and faculty members pointed to instructional methods as the most significant element of instructional routines. However, participants also raised concerns about the lack of proficiency among teacher candidates in using digital systems and the limited time allocated for practicum during undergraduate programs. This revealed a significant disconnect between pre-service education and the realities of professional teaching.

To address this, the study recommends a revision of teaching practicum courses to incorporate hands-on training in digital tools, and for faculties of education to improve digital integration in cooperation with the Ministry of National Education. The findings also call for a more explicit focus on routines and their developmental significance in both undergraduate curricula and in-service training programs. For school leaders, professional development opportunities should go beyond regulations and incorporate elements of instructional leadership that acknowledge the strategic function of routines.

This study is limited by its focus on a single province and participants from only one university. To enhance generalizability, future research could expand to include participants from various regions, school types, and subject specializations. Despite its scope, this research provides a multidimensional exploration of how key stakeholders perceive and engage with routines. It draws attention to the often-overlooked yet impactful role of routines in educational settings, supporting calls to close the theory-practice gap, expand field-based training, and foster greater collaboration among educational actors.

Ultimately, the study reaffirms that routines are not simply repetitive duties but strategic tools that structure classroom environments, support institutional coherence, and contribute to professional development. To maximize their impact, routines must be simplified, modernized, and aligned with both school-level practices and national educational policies. In this context, the 2020 decision by Türkiye's Council of Higher Education (YÖK) to grant greater curricular autonomy to faculties of education offers a timely opportunity. With this flexibility, faculties can revise teacher education programs to better integrate routine-related competencies, thereby narrowing the gap between pre-service training and professional expectations.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tez çalışması sonucunda ortaya çıkmıştır. İkinci yazar ana danışman, üçüncü yazar ise eş danışmandır. Çalışmanın makale formuna dönüşmesinde tüm yazarlar eşit katkı oranına sahiptir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 27.02.2023 tarih ve XIV sayılı onayı ile yürütülmüştür.