

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR

Editör / Editor

Dr. Ragıp TERZİ

Dr. Serkan UÇAN

Dr. Fatih Mehmet CİĞERCİ

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Arş. Gör. Zekai AYIK

Arş. Gör. Cengiz KESİK

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Mehmet SAKIZCI

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /

Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: hej@harran.edu.tr

HARRAN MAARİF DERGİSİ

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Ahmet Kaya (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Junqing Zhai (Zhejiang Üniversitesi)
Dr. Ayşe Demirel Uçan (Marmara Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Ayşe Tuğba Öner (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Danışma Kurulu / Advisory Board

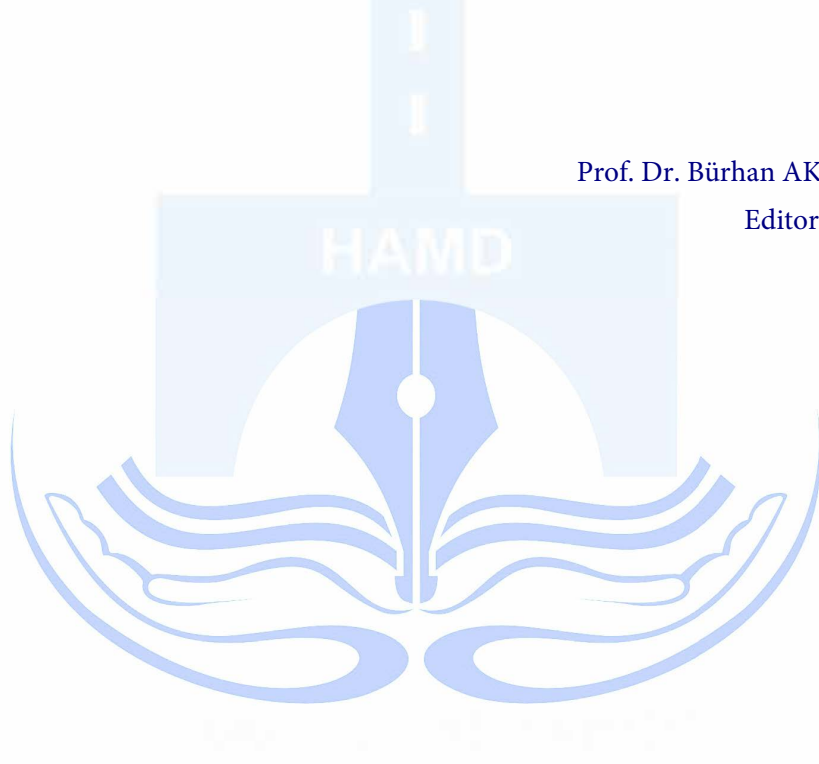
Dr. Yuan-Li Tiffany Chiu (University of East London)
Dr. Charis Karagianni (Anglia Ruskin University)
Dr. Panagiota Gkofa (Aspete/School of Pedagogical and Technological Education)
Dr. Sedat Şen (Harran Üniversitesi)
Dr. Özcan Arslanoğlu (Harran Üniversitesi)
Dr. Zubair Ahmad Shah (University of Sargodha)
Dr. Mahmut Işık (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Emin Usta (Harran Üniversitesi)
Dr. Bayram Özer (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. İbrahim Kocabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 5. cilt 2. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde üç makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Seyit Ahmet Güzen ve Ahmet Kaya "*Liselerde Yenilik Yönetimi Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*" Neşe Uygun "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Örneği*" Ali Cülha ve Hasan Demirtaş "*Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları*" başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Liselerde Yenilik Yönetimi Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi <i>Investigation of Innovation Management Skills in High Schools Basen on Teacher's Views</i>	
Seyit Ahmet Güzen ve Ahmet Kaya	1-28
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Örneği <i>Views of Pre-service Primary Teachers on Measurement and Evaluation Techniques in Mathematics Lesson: Multigrade Class Application Example</i>	
Neşe Uygun	29-45
Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları <i>The Situation of the Student's, Who are Under Temporary Protection Status as a Disadvantaged Group, Benefiting Situation From Educational Services</i>	
Ali Cülha ve Hasan Demirtaş	46-75

Liselerde Yenilik Yönetimi Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Seyit Ahmet GÜZEN^aAhmet KAYA^b^a Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi Kahramanmaraş, Türkiye^b Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye

Özet

Bu araştırma, liselerdeki yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni, 2018 - 2019 Eğitim-Öğretim Yılı Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2.330 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende $p=.05$ hata payı için örneklem sayısı 329 olarak önerilmektedir. 355 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, 5'li Likert tipi maddelerden oluşan "Okullarda Yenilik Yönetimi Becerileri" ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin geçerli, güvenilir ve güçlü ölçekler olduğu anlaşılmaktadır (Cronbach Alpha $> .70$). Verilerin normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır (basıklık ve çarpıklık $-1,0 - +1,0$). Sosyo-demografik değişkenler analiz edilirken her bir değişken için normallik testi yapılmış ve verilerin normal olup olmamasına göre "t Testi", "Mann-Whitney U", "Tek Yönlü Varyans (ANOVA)" ve "Kruskall-Wallis H Testi" analizleri kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğretmenlerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin tüm alt boyutlar için "yüksek" düzeydedir. Cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenim seviyesi, medeni durum ve öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemişken yaş, öğrenci sayısı, hizmet süresi ve idareci sayısı değişkenleri bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilik, yenilik yönetimi, inovasyon

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

8 November 2020

Accepted / Kabul Tarihi:

5 December 2020

Page numbers / Sayfa no:

1-28

Citation Information / Atf bilgisi:

Güzen, S., A. ve Kaya, A. (2020). Liselerde yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (2), 1-28.

doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0502.1.28>

Sorumlu yazar: Seyit Ahmet GÜZEN **e-posta:** saguzen@gmail.com

* Bu makele Seyit Ahmet Güzen'in "Liselerde Yenilik Yönetimi ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation of Innovation Management Skills in High Schools Based on Teachers's Views

Abstract

This study is conducted to examine the perception levels of innovation management skills in high schools in terms of various variables. The research sampling includes 2,330 teachers working in secondary education institutions in the Şanlıurfa in the 2018-2019 Academic Year. Convenience sampling method was used in sample selection. The sample size for $p = .05$ margin of error in the universe is suggested as 329. Data of 355 participants were analyzed. Descriptive survey model was used in the study. The data were collected using "Innovation Management in Schools" scale, which consist of five-point Likert-type items. The "t test" and "Mann-Whitney U" tests were used for 2-groups variables and "one-way variance (ANOVA)" and "Kruskall-Wallis H" analyzes were used for variables with more than two groups. As a result of the analysis, the perception levels of teachers regarding innovation management skills are at the "high" level for all sub-dimensions. There was no significant difference in gender, seniority, school type, branch, education level, marital status and number of teachers, while a significant difference was found in age, number of students, term of office and number of administrators.

Keywords: Innovation management, innovativeness, innovation

Giriş

Günümüz dünyasında küreselleşme olgusuyla (Balay, 2004, s. 64) birlikte toplumların birbirleriyle artan iletişimleri bilgi transferinin hiç olmadığı kadar hızlı işlemesine olanak sağlamaktadır. Bu olanaklar neticesinde hayatın hemen her alanında hızlı yenilikler meydana gelmektedir. Bu nedenle "yeni" olarak hayatımıza giren bir ürün, süreç, örgüt kısa süre içerisinde eskimektedir. Örgütlerin, bu denli hızla meydana gelen yenilikleri takip etmesi, örgütün faydalanabileceği şekilde -örgütün yapısına uygun bir halde- işleyerek örgüte dahil etmesinin yanında yenilik üretmesi de beklenmektedir. İşte yeniliğin bu denli önemli olduğu günümüzde örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için kendilerini sürekli yenilemelerinin örgütlerin devamlılığı için bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Varlıklarını sürdürmek isteyen örgütlerin yeniliklere adapte olmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Trott, 2005, s.5). İçinde buldukları çağın gerektirdiği yeniliklere ulaşamayarak çağdaşlarının gerisinde kalan örgütlerin varlıklarını sürdüremeyerek kısa süre içerisinde yok olma tehlikesiyle yüzleşecekleri beklenebilir. Meydana gelen yeniliklerin ham bir halde örgüte alınarak örgüte entegre edilmesi mümkün olmayabilir. Bu noktada, yeniliklerin örgüte uygun hale getirilmesi, örgüte fayda sağlaması ve örgütün varlığını örgüte değer katarak sürdürebilmesini

sağlayacak şekilde örgüte entegre edilmesi yenilik yönetimiyle sağlanır.

Yenilik Yönetimi

Yeniliğin bile çok çabuk eskidiği çağımızda örgütlerin kendileri için hangi yeniliğin uygun olduğunu veya hangi yeniliğin örgüte fayda sağlayacağını tespitini gerçekleştirip buna göre bir seçim yapmalarının gerekli olduğu söylenebilir. Yöneticinin, her gün yeni bir yeniliğin ortaya çıktığı bu dönemde birçok seçeneği vardır ve bu çeşit bolluğu arasından seçimler yapması gerekir. Yeniliğin seçilmesinden sonra örgütün bu yeniliğe adaptasyonu ve örgütün yeniliği özümseme süreci başlayacaktır. Bu nedenle, yapılan seçimin sonuçlarını öngörebilmek ve bu öngörülerini değerlendirmek gerektirir. Bu noktada yenilik yönetimi kavramı devreye girmektedir.

Yenilik süreçleri, bir yeniliğin gelişiminin her aşamasında gerçekleştirilen faaliyetleri açıklar. Yenilik yönetimi ise bu yenilik süreçlerinin yönetimi ve organizasyonudur (Ortt ve Duin, 2008, s. 523). Yenilik yönetimi, sektörde meydana gelen yenilikler için örgütsel hedefleri daha ileriye götürmeyi amaçlayan bir yönetim uygulamasıdır (Birkinshaw ve Mol, 2006 s. 82) ve bir örgütün stratejik ve operasyonel hedeflerini şekillendirmek ve bu hedeflere ulaşmak için yeniliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasının planlanması, yönlendirilmesi, kontrolü ve koordinasyonunu içeren bir süreçtir (Albors-Garrigos, Igartua ve Peiro, 2018, s. 1850051-3). Yenilik yönetimi, örgüt liderinin örgütteki bireyleri yaratıcılığa ve risk almaya teşvik etmesini gerektirir. Yönetici, araştırmaya izin veren bu sürecin sonunda başarısızlığın olabileceğini de göze almalıdır (White ve Bruton, 2010, s. 22).

Yenilik Yönetimi Aşamaları

Örgütlerde yenilik yönetimi aşamaları farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bunlardan bazıları; değerlendirme, başlatma, uygulama ve rutinleştirme (Hage ve Aiken, 1970); farkındalık, seçim, benimseme, uygulama ve rutinleştirme (Klein ve Sorra, 1996); bilgi farkındalığı, tutum oluşturma, karar, ilk uygulama ve sürekli uygulama (Zaltman, Duncan ve Holbek, 1973); ve başlatma, geliştirme, uygulama ve sonlandırma (Angle ve Van de Van, 2000) (Damanpour ve Schneider, 2006, s. 217) Bu çalışmada yenilik yönetimi aşamaları yukarıda bahsi geçen tüm başlıklara yer vermesi sebebiyle Uzkuş'ta (2010, s. 69-70) olduğu haliyle verilecektir.

Gündem Oluşturma

Bu aşama genellikle örgüt içerisinde ortaya çıkan ve örgütün işleyişini veya performansını etkileyen bir sorun neticesinde başlar. Yönetici bu problemin giderilebilmesine yönelik yeni teknikler veya çözümler bulmaya çalışır. Bu aşamada

örgüte ait bir ihtiyacı tanımlama, çözüm arama, mevcut yeniliklerden haberdar olma, uygun yenilikleri belirleme ve bazılarını örgüte almak için teklif etme faaliyetlerinden oluşur (Duncan, 1976; Akt. Damanpour ve Schneider, 2006, s. 217) Araştırmalar neticesinde, çözüme yönelik olarak bulunan teknik veya öneriler arasından örgüt için en uygun olanı seçilir.

Uyumlaştırma

Bu aşamada yönetici, bulunan yeniliğin örgütün sorunlarının giderilmesine nasıl katkı sağladığını, örgüte fayda ve zararlarını izler ve gerekirse bu yenilikten vazgeçer. Yabancı literatürde *adaptasyon* olarak da tanımlanan bu aşamada inovasyonun kuruma getirebileceği değişikliklerden beklenen faydaları elde etmek amaçlanır. Yeniliğin benimsenmesi süreci, seçilecek yönetsel davranışın doğrudan sonucu olabilir. Değişim için itici gücün -iç veya dış- kaynağı ne olursa olsun, inovasyonun benimsenmesi, uyumlama davranışı sağlamak için örgütte değişiklik yaratmanın bir yoludur ve örgütü, örgütün performans veya etkililik düzeyini koruyacak veya geliştirecek şekilde, değiştirmeyi amaçlamaktadır (Damanpour ve Schneider, 2006, s. 216).

Yeniden Tanımlama/Yapılanma

Bu aşama, örgüt için kabul edilen yeniliğin yürütülmesindeki ilk adımdır. Yeniliğin örgüt içerisinde örgütle uyumlu bir şekilde yürütülmesi için gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılır. Yeniliğin, örgütteki üyeler tarafından daha kolay benimsenmesi için yeniliğin örgütün genel işleyişine uyarlanması için uygun restorasyonlar sağlanır. Fikirlerin toplanma aşamasından sonra bu fikirler arasından örgüt için en uygun olanları seçilir. Bu fikir kombinasyonunun iyi çalışması için örgüt içindeki tüm paydaşların temsiline ihtiyaç duyulur (Ohtonen, 2012).

Netleştirme

Bu aşamada yeniliğin uygulanmasına başlanmıştır. Örgüt bireyleri, yeniliğe adapte olmaya çalışmaktadırlar. Bu aşamada örgüt içerisinde bazı problemler çıkabilir. Bu problemlerin giderilmesi için gerekli tedbirler alınır ve gerektiği takdirde bireylere eğitimler verilir.

Rutin Hale Getirme

Bu aşamayla yeniliğin son aşamasına geçilir. Benimsenen yenilik artık örgütün bir parçası ve rutini haline gelmiştir. Örgüt üyeleri de yeniliğe alışmış ve yeniliğin örgüte yabancılığı sona ermiştir.

Yenilik Yönetimini Etkileyen Faktörler

Yenilik yönetimi iç ve dış çevrede gerçekleşir. Bu nedenle yenilik yönetimine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. İzlenen strateji ve organizasyonun yapısı bir örgütün iç ortamının önemli yönleridir ve yenilik yönetimi uygulamaları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Strateji; örneğin, bir örgütün taklitçi, takipçi veya lider olup olmadığını belirler ve bu da şirketin yeniliğe ne kadar önem verdiğini gösterir. Ayrıca işlevsel veya bölümsel bir organizasyonun yapısı, yenilik uygulamalarının nasıl organize edildiğini de belirlemektedir. Bölünmüş bir yapıya sahip örgütlerde, inovasyon süreçleri bölümler arasında bölünebilirken, işlevsel bir yapı daha merkezi bir örgütlenmeyle ilişkilendirilebilir. Bir örgütün dış çevresi, örnek olarak bulunduğu ülkedeki özel rejim, yeniliğin organize edilmesini de etkilemektedir (Ortt ve Duin, 2008, s. 527)

Bu kısa açıklamadan sonra yenilik yönetimine etki eden faktörler aşağıdaki gibi sıralanmış ve kısaca açıklanmıştır.

Örgüt Yapısı

Örgütlerin takip edecekleri yenilik stratejileri, örgütün yapısında büyük etkiye sahiptir. Çünkü örgütler, izledikleri stratejiler istikametinde yapılanma şeklini revize eder, benimsedikleri stratejiye göre şekillendirirler. Bundan dolayı bir örgüt, hangi yenilik stratejisini benimsemişse bu strateji doğrultusunda örgütün yapısında bazı düzenlemeler yapmalıdır (Uzkurt, 2010, s. 88). Yenilik yönetimi süreci, belirli bir kurumun kültüründen türetilmeli ve bunlarla uyumlu olmalıdır. Her örgüt, yenilik yönetimi için kendi sistemini geliştirecektir (Snediker, 1989, s. 33).

Stabil bir ortamda faaliyet gösteren kuruluşların mekanik yapılara sahip oldukları ve yenilikçi olmadıkları; sabit olmayan, değişken bir ortamda bulunan örgütlerin ise organik yapılara sahip oldukları ve yenilikçi oldukları varsayılmaktadır (Damanpour ve Gopalakrishnan, 1998, s.2). Tablo 2'de görüldüğü gibi, mekanik örgütler yenilik yönetimi açısından olumsuz bir etkiye sahip yapıdadırlar. Organik örgüt modeli ise bunun tam tersi olarak yenilik yönetimine elverişli bir yapıdadır. Örgütte, ekip bazlı çalışma yapısının kurulması, açık ve iş birliğine dayalı örgüt kültürü ve katılımcı yönetim tarzı gibi etkenlere bağlıdır. Bu nedenle takımlarda çalışan üyeler, ekiplerinde yeni fikirleri tartışmak ve uygulamak için daha açık olacaktır (Smith, Busi, Ball ve Van der Meer, 2008, s.664) ve bu yolla yenilik yönetiminin etkin bir şekilde yürütülmesine etki edecektir.

Teknolojik Altyapı

Her ne kadar teknoloji, yeniliğin bir çıktısı bir sonucu olarak görülse de örgüt içerisinde teknoloji, yenilik yönetimini etkileyen faktörlerden biridir. Örgüt içi ve

örgütler arasında yenilik yapma ve yenilikçi davranışları kolaylaştırmak için teknolojinin kullanılması gerekmektedir (Smith, Busi, Ball ve Van der Meer, 2008, s.662). Çünkü hızlı teknolojik gelişmeler ve rekabet gücünün yükselmesi nedeniyle örgütlerin bu gelişmelere ayak uydurması hayatta kalmaları için kritik bir faktör olmuştur (Jung, Chow ve Wu, 2003, s. 533). Örgütsel dönüşümü, toplumsal değerleri ve öğrenme kapasitesini şekillendirme sürecinde *teknolojik değişimin*, örgütsel inovasyon yönetiminde önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir (Razavi ve Omid, 2013, s. 227). Whatsapp isimli iletişim programının birçok örgütte iletişim aracı olarak kullanılması, özellikle yukarıda bahsettiğimiz organik örgütlerdeki yatay ve katılımcı iletişim düzeninde söz konusu iletişimin çok daha etkin ve hızlı bir şekilde yapılmasına olanak tanınması bakımından teknolojinin, yenilik yönetimini etkileme yönüne örnek olarak verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2016, madde-36) yaptığı değişiklikle sadece mektup yoluyla yapılabilen velilere devamsızlık bildirimine dair uygulama maddesine yeni yönetmelikte “e-posta veya diğer bilişim araçları” ibaresini eklemiştir.

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, bir örgütün faaliyet şekli ve faaliyetleri neticesinde kendi özünde içsel olarak ortaya çıkan değerler bütünüdür. Örgüt kültürü, yenilik yönetimine etki eden en temel faktörlerden birisidir (Smith, Busi, Ball ve Van der Meer, 2008, s.663) çünkü örgütün yeniliğe açık, yeniliğe götüreceği farklı fikirlerin üretileceği bir zemine, yeniliklerin kolayca benimseneceği bir yapıya ve örgütte yeniliklere adapte olup örgüte sokulan yeniliği uygulayabilecek üyelere sahip olması beklenir. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarına da etki etmesinden dolayı örgütün yeniliklere gösterdiği reaksiyonları belirleme işlevine sahiptir. (Uzkurt, 2010, s. 89). Apple firması ilk üretimine firmanın kurucularından olan Steve Jobs’un babasının garajında başlamıştır. Peki bu şirket nasıl oldu da kendisini sıfır noktadan zirveye çıkararak bu yeniliklere erişti? Tabii ki güçlü bir örgütsel kültürün oluşturulmasıyla. Bu güç için tek bir unsurdan bahsedilmesi güç olur ancak bu güç kuvvetli ve eşsiz bir kültüre giden yoldaki belirsizlikleri azaltma (üyeler için ortak bir yorumlama sistemini kolaylaştırma), sosyal düzen yaratma (üyelerin beklentilerini dikkate alma) süreklilik oluşturma (temel değer ve normları tüm üye jenerasyonlarında sürdürme) kolektif bir kimlik ve bağlılık yaratma (üyeleri birbirine bağlamak) geleceği özetleyen bir vizyon (ileriye doğru harekete teşvik) başlıklarından biri veya tümü olabilir (Cameron ve Quinn, 2011, s. 5-6).

İnsan Kaynakları

Bilginin hızla değiştiği ve yenilikçiliğin örgütün varlığını sürdürebilmesi açısından oldukça kritik bir öneme sahip olduğu çağımızda, örgütün insan kaynakları, gittikçe artan bir öneme sahip olmaktadır (Jorgensen, Becker ve Matthews, 2009, s.

451). Örgüte getirilecek yenilik, örgütteki insan kaynağı tarafından adaptasyon, özümseme, uygulama ve rutin haline getirme süreçlerinden geçerek örgütün bir parçası haline gelecektir. Bu nedenle, örgüt için geliştirilen veya getirilmek istenen yenilik yönetilirken insan kaynağına maksimum önem verilmesi ve insan kaynağının bu yeniliğe hazır hale getirilmesi gerekecektir. Örgütteki liderlik stratejisi, çalışma ortamı ve dış ilişkiler gibi faktörlerin çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde etkisi olacaktır (Ortt ve Duin, 2008, s. 535).

Strateji

Yaşamakta olduğumuz ve her şeyin çok hızlı değişti bu çağda, örgütlerin yaşanan değişimlere uygun yeniliklerle ayak uydurabilmeleri için yenilik yönetimi büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Örgütlerin, yenilik yönetimini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine etki eden faktörlerden birisi de strateji kavramıdır. Bugünün örgütlerinin, farklı değerler yaratarak tercih sebebi olmalarına ihtiyaçları vardır. Bu farklılığı yaratmanın yolu ise strateji ve yenilik arasında sinerjik bir bağ kurabilmekten geçmektedir (Satı ve Işık, 2011, s. 538). Yenilik yönetimi esnasında yöneticinin yenilik neticesinde meydana gelecek değişime bakış tarzı uygulayacağı stratejiyi belirleyecektir. Hızla artan benzin fiyatları olumsuz bir durum gibi durmaktadır ancak Japon otomobil üreticileri bu duruma olumsuzluk olarak bakmak yerine tüketicilerin durumunu göz önüne alarak daha az yakıt harcayan daha tasarruflu motorlara sahip otomobiller üretme yoluna gitmişlerdir. Bunun neticesinde Japon firmaları otomobil alanında öne geçmişlerdir (Aluftekin, 2010, s. 104).

Süreç

Yeniliğin geliştirilmesinin başlangıç noktası yeni bir ürün geliştirme sürecinin başlatılması veya gözden geçirilmesidir. Yeni ürünlerin geliştirilmesi ve yönetimi için yapılandırılmış süreçler, yeni ürün tanıtım oranını iyileştirmek ve yenilikten elde edilecek faydaları en üst düzeye çıkarmak için bir örgütün silahları arasında önemli bir rol oynar (Von Stamm, 2003, s. 39). Yenilik yönetimi süreci, örgütün daha önceden belirlenen yeniliğin, örgüt içerisinde sağlıklı bir uyumla yerleşmesi için planlı bir şekilde başlattığı aşamaları ifade eder. Yenilik, bir netice değil belirli ve planlı bir sürecin çıktısıdır (Ömür, 2014, s. 89).

Liderlik

Liderliğin inovasyon yönetimi için önemli olduğuna dair güçlü göstergeler vardır. Liderlik, örgütsel yaratıcılığın artırılmasında, inovasyon projelerinin başlatılması ve yönlendirilmesinde ve inovasyon projelerinin uygulanması ve yeniliklere karşı oluşacak muhtemel direnişin üstesinden gelmede belirleyici bir rol oynamaktadır (Łukowski, 2017, s. 108). Yenilik yönetiminin başarısı için kritik öneme sahip tek bir faktör olsaydı o da kararlı ve destekleyici bir liderlik tarzı olurdu. Ayrıca

yenilik yönetimi ile ilgili olarak yapılan literatür taramasında “üst yönetim” desteğinin önemi hakkında geniş kapsamlı bir fikir birliği vardır.

Okullarda Yenilik Yönetimi

Tüm örgütlerde olduğu gibi bilimde, teknolojiye, yönetim tarzında yaşanan çok hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için geleceği inşa eden, bir toplumun insan yetiştirme noktasında en önemli örgütleri olan okullarda da yenilik yapılmasına ihtiyaç vardır. Bilgi tabanlı ekonominin yanı sıra, bilgi ve yenilik ulusal rekabet gücünün temel unsurları olmuştur. Eğitim, bireysel veya örgütsel yaratıcılığı ve yenilikçi gücü geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Okulun yenilikçi yönetimi, yaratıcılığı teşvik etmeye elverişlidir. Ayrıca, okulların sürekli gelişmeleri için rekabet gücü kazanmalarına yardımcı olur (Zhao ve Ordonez de Pablos, 2009, s. 1). Bu amaçla eğitim sistemlerinin çağın gereklerine göre sürekli güncellenmesi; eğitim kurumlarının en tepe noktasından sınıf ortamındaki öğretmenine kadar yenilik yapılmasının bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Eğitimde yapılan yeniliklerin odaklandığı hususlar bilgi toplumunun gerektirdiği donanımda insanların yetiştirilmesi ve neticede yetiştirilenlerin bilgiyi üretip bu bilgileri kullanarak değer katacak teknolojiye dönüştürme amacı gütmektedir (Kabakçı, 2008, s. 45).

Japonya’da “kalite çemberleri” uygulaması büyük öneme sahiptir. Japonya’da bu uygulamayla, geleneksel olarak insanların bilgeliğini toplamaya ve bundan faydalanmaya önem verilir. Japonlar, bireysel yaratıcılıktan çok grup yaratıcılığında verim almaya çalışırlar. Bir zamanlar düşük iş gücü ve düşük kalitede ürünlerle tanınan Japon endüstrisi, günümüzde teknolojiye lider ülkeler arasındadır ve dünyanın en güçlü ekonomilerinden biridir. Bu başarı hikayesinde uzun vadeli bir yatırım politikasının rolü olduğu muhakkaktır ancak başat faktörlerden biri eğitimidir.

Yenilik yapılması kapsamında okul örgütleri müfredat, eğitim hizmetlerinin sunumu, bilişim teknolojilerinin kullanımı hem öğrenciler hem de velilerle iletişim gibi uygulamalarda yenilikler yaparlar. Bu yeni uygulamalar, eğitimle verilen hizmetlerin olumlu yönde gelişimini sağlamaktadır (Bülbul, 2012, s. 158). Eğitimle toplum arasında sürekli bir ilişki mevcuttur. Toplumda meydana gelen yenilikler eğitimi etkilerken aynı şekilde eğitimde meydana gelen yenilikler de toplumu etkileyip şekillendirir (Kabakçı, 2008, s. 46). Eğitimin toplum üzerindeki etkisine verilebilecek en güzel örneklerden birisi Finlandiya’dır. Aho, Pitkänen ve Sahlberg (2006, s. 2-58) tarafından Finlandiya’nın 1968 yılından beri eğitimde yaptığı yenilikler ve bu yenilikler neticesinde Finlandiya eğitim sisteminin dünyada zirveye oturması ve Finlandiya toplumunun eğitimle nasıl şekillendiği detaylıca anlatılmıştır.

Okul yöneticileri merkez tarafından geliştirilmiş olan eğitim - öğretim programlarının eksiksiz olarak uygulanması ve takibinden sorumludurlar. Okuldaki

diğer çalışanları ve öğrencileri motive ederek öğrencilerin okuldan yüksek düzeyde faydalanmalarını sağlarlar (Top, 2011, s. 27). Yenilik yönetiminde liderliğin önemi ve liderlik tarzının nasıl olması gerektiğiyle ilgili bilgiler *yenilik yönetimi etkileyen faktörler* başlığı altında verilmektedir. Okul müdürlerinin de aynı şekilde yöneticiden daha çok lider olmaları, yenilikleri takip etmeleri, öğretmenlerin kararlara ve uygulamalara katılımını sağlamaları, yenilik için hem öğretmen hem de öğrencileri teşvik etmeleri etkili bir yenilik yönetimi için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sadece yönetici değil aynı zamanda lider olarak yetiştirilebilmesi ve bu özelliklere sahip olamayanların okul yöneticisi yapılmaması yönünde çeşitli önlemler alınması da dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Singapur'da eğitim örgütü yöneticileri 1984 yılından itibaren MEB ve ulusal eğitim enstitüsü ortaklığıyla yürütülen bir "*eğitim yönetimi*" kursuna katılma zorunluluğuna tabi tutulmaktadır. Bu uygulama, okul müdürü olmak isteyen ve bu talipliler arasından seçilmiş müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Bir yıl boyunca devam eden ve tam zamanlı olan bir uygulamadır. Bu uygulamaya katılan müdür yardımcılarını maaşlarını almaya devam ederler. Uygulamanın içeriğinde "yönetim, liderlik ve müfredat yönetimi" hakkında dersler ile bu dersler sonunda dört hafta süren ve bir okulda uygulamaya yönelik bir programdan oluşmaktadır. Bu yolla bir nevi staj görmekte ve okul müdürlüğüne yeterli görülenler seçilmektedir (Korkmaz, 2005, s. 243).

Şüphesiz, okullarda meydana gelen yeniliğin en önemli ayaklarından biri de öğretmenlerdir. Sınıfta öğrencilerle birebir iletişimde olan ve öğrencilere bilgi aktaran unsurun öğretmenler olması onların neden çok önemli olduklarını anlatmaya yeteceği söylenebilir. Eğitimde planlanan hedeflere ulaşabilmek, bu süreçte anahtar bir role sahip olan öğretmenlerin nitelikleriyle ilişkilidir. Eğitimde yürürlüğe konulan yeniliklerin öğretmenlerce okullarda yansıtılmaması halinde ulaşılması beklenen hedefe ulaşamayacağı şüphe götürmez bir gerçektir. Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olması, nitelikli öğrenci yetiştirme hususunda anahtar role sahiptir. Bu sebeple çok hızlı bir değişim içerisinde olan dünyada, öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olmaları için gelişimlerine yönelik uygulamalar geliştirmenin yaşamsal bir önemi vardır (MEB, 2017a, s. 2). Öğretmenlerin, yenilikleri takip ederek gerek teknoloji olsun gerek sınıf yönetimi olsun ve gerekse öğretim metotlarını sınıf ortamında uygulamaları önemlidir. MEB (2017b) tarafından hazırlanan ve "2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı Eğitim Ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülü Alan Çalışmalar" isimli kitapta öğretim yöntem ve teknikleri, bilimsel ve teknolojik faaliyetler, kurumsal kapasitenin geliştirilmesi, eğitim ve öğretime erişim ve yönlendirme, olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi başlıkları altında 2015 - 2016 eğitim ve öğretim yılında çeşitli şehirlerden öğretmenlerin geliştirdikleri yenilikçi yöntemler incelendiğinde, yenilikçi öğretmenin ne denli önemli olduğu rahatlıkla gözlenecektir.

Eğitim örgütlerinde etkili bir yenilik yönetiminin diğer bir ayağı ise öğrencilerdir. Son yıllara kadar öğrenciler, eğitim örgütlerinin pasif - alıcı rolündeyken yeni geliştirilen eğitim programlarıyla artık öğrenci merkezli, öğretmenin kılavuz olduğu ve öğrenciyi bulmaya teşvik eden bir anlayış hakim olmuştur. Fullan (2007, s. 179-180), öğrencilerin de değişim sürecine katılması gerektiğini vurgulayarak sınıf kültürünün ve okul kültürünün yeniden şekillendirilerek öğrencilere yenilik yapma fırsatının sunulması gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıda eğitim örgütlerinde yenilik yönetiminin önemi ve etkili bir yenilik yönetimi için gerekenler hakkında ana hatlarıyla bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Eğitim, toplumu şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle yenilik yönetimine eğitim örgütlerinde önem verilmesi; gerek okul yöneticilerine ve gerekse öğretmenlere yetiştirme aşamasında yenilik alanında yeterlikler kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında küreselleşme olgusuyla (Balay, 2004. s. 64) birlikte toplumların birbirleriyle artan iletişimleri, bilgi transferinin hiç olmadığı kadar hızlı işlemesine olanak sağlamaktadır. Bu olanaklar neticesinde hayatın hemen her alanında hızlı yenilikler meydana gelmektedir. Bu nedenle "yeni" olarak hayatımıza giren bir ürün, süreç, örgüt kısa süre içerisinde eskimektedir. İşte yeniliğin bu denli önemli olduğu günümüzde örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için sürekli yenilenmeleri gerektiği söylenebilir. Varlıklarını sürdürmek isteyen örgütlerin yeniliklere adapte olmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Trott, 2005, s.5). İçinde buldukları çağın gerektirdiği yeniliklere ulaşamayarak çağdaşlarının gerisinde kalan örgütler, varlıklarını sürdüremeyerek kısa süre içerisinde yok olma tehlikesiyle yüzleşebilirler. Meydana gelen yeniliklerin olduğu gibi örgüte alınarak örgüte entegre edilmesi mümkün olmayabilir. Bu noktada, yeniliklerin örgüte uygun hale getirilmesi, örgüte fayda sağlaması ve örgütün varlığını örgüte değer katarak sürdürebilmesini sağlayacak şekilde örgüte entegre edilmesi yenilik yönetimiyle sağlanır. Bu bilgiler ışığında, bu denli önemli ve güncelliğini sürekli olarak koruyan bir kavramın okullarda çalışılmasının literatüre yapacağı katkı önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerinin düzeyleri ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesidir. Çalışmada bu genel amaç temelinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yenilik yönetimi algıları;
 - a. Cinsiyet, b. Yaş, c. Kıdem, d. Bulunulan okul türü, e. Branş f. Öğrenim seviyesi, g. Medeni durum, h. Öğrenci sayısı, i. Öğretmen sayısı, j. Okuldaki hizmet süresi, k. İdareci sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, belirli bir konuya ilişkin olarak büyük bir topluluğa ait ve o topluluğu temsil gücüne sahip olan bir parçası seçilerek belirli bir zamandaki tutum ve davranışlarının olduğu gibi belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analiz edilmesi olan “*anlık tarama (betimsel tarama)*” (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184-185) modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye) 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi web sayfası vasıtasıyla tespit edilen toplam 71 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 2.330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşma imkânı sınırlı olduğu için örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95) kullanılmıştır. Toplam 378 katılımcıya ulaşılmış; bu katılımcılardan 23'ünün, ölçeklerdeki tüm maddeleri aynı düzey işaretlediği anlaşıldığından analize dahil edilmemiş; 355 katılımcının verileri analiz edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 196'sının (%55.2) kadın ve 159'unun (%44.8) ise erkek öğretmen olduğu; 156'sının (%43.9) 31-40 yaş, 131'i (%36.9) 20-30 yaş, 53'ü (%14.9) 41-50 yaş ve 15'i (%4.2) yaş grubunda oldukları; katılımcıların büyük çoğunluğunun (260 kişi, %73.2) kıdeminin 0-10 yıl, 59 katılımcının (%16.6) 11-20 yıl ve 36 katılımcının (%10.1) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; görev yaptıkları okul türlerinin 214 (%60.3) Anadolu lisesi, 74 (%20.8) imam hatip lisesi, 45 (%12.7) meslek lisesi ve 22 (%6.2) fen lisesi olduğu; öğrenim durumlarının 289 (%81.4) lisans, 66 (18.6) lisansüstü olduğu; medeni durumlarının 221 (%62.3) evli, 113 (%37.5) bekâr ve 1 (%.3) diğer seçeneği olduğu; 180'inin (%50.7) görev yaptıkları okulların öğrenci sayısının 501-1000, 107'sinin (%30.1) 1001-2000 ve 68'inin (%19.2) 0-500 arasında olduğu; 190'ının (%56.1) görev yaptıkları okulların öğretmen sayısının 0-50 ve 156'sının (%43.9) 51-100 arasında olduğu; 314'ünün (%88.5) 0-5 yıl, 41'inin (%13.0) 6

ve üzeri yıl mevcut okullarında hizmet süreleri bulunduğu; 135'inin (%38) görev yaptığı okuldaki idareci sayısının 3, 134'ünün (%37.7) 5 ve üzeri, 68'inin (%19.2) 4 ve 18'inin (%5.1) 2 olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler.

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	196	55.2
Kadın	159	44.8
Yaş		
20-30	131	36.9
31-40	156	43.9
41-50	53	14.9
51 ve üzeri	15	4.2
Kıdem		
0-10 yıl	260	73.2
11-20 yıl	59	16.6
21 ve üzeri yıl	36	10.1
Okul Türü		
Anadolu Lisesi	214	60.3
Fen Lisesi	22	6.2
İmam Hatip	74	20.8
Meslek Lisesi	45	12.7
Öğrenim Durumu		
Lisans	289	81.4
Lisansüstü	66	18.6
Medeni Durum		
Evli	221	62.3
Bekâr	133	37.5
Diğer	1	.3
Öğrenci Sayısı		
0-500	68	19.2
501-1000	180	50.7
1001-2000	107	30.1
Öğretmen Sayısı		
0-50	199	56.1
51-100	156	43.9
Okuldaki Hizmet Süresi		
0-5 Yıl	314	87
6-10 Yıl	41	13
İdareci Sayısı		
2	18	5.1
3	135	38.0
4	68	19.2
5 ve üzeri	134	37.7
TOPLAM	355	100.0

Verilerin Toplanması ve Analizi

Liselerde yenilik yönetimi becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan form kullanılmıştır. Formun ilk bölümü, katılımcılara yaş, cinsiyet, kıdem gibi 9 sorunun yöneltildiği kişisel bilgi formundan oluşmaktadır.

Formun ikinci bölümünde yenilik yönetimi becerileri değişkenine yönelik ölçümler için Bülbül (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Okullarda Yenilik Yönetimi Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipi 32 maddeden oluşan ölçek "proje yönetimi", "örgütsel kültür ve yapı", "yenilik stratejisi" ve "girdi yönetimi" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 18.-32. Maddeler "proje yönetimi", 12.-17. "örgütsel kültür ve yapı", 6.-11. maddeler "yenilik stratejisi", 1.-5. maddeler ise "girdi yönetimi" alt boyutunda yer almaktadır. Bülbül, ölçekte bu 4 boyutun toplam varyansın % 62.99'unu açıkladığını ve ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayılarının Cronbach Alpha .98, Guttman .94 ve Spearman-Brown .94 olarak saptamıştır (2012, s. 165-167).

Bu çalışmanın örnekleme ait verilerle yapılan analizler neticesinde 4 boyutun toplam varyansın %79.71'ini açıkladığı; ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .99 olduğu; saptanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğin geçerli ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeyini Belirten Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınır
Hiç Katılmıyorum/Hiç Yok	1	1.00-1.79
Az Katılıyorum	2	1.80-2.59
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.60-3.39
Çok Katılıyorum	4	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum/Tamamen Var	5	4.20-5.00

Tablo 2'de de görüldüğü gibi en düşük puan 1 ve en yüksek puan ise 5'tir. Örnek olarak "Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler." maddesinde 5'i (tamamen katılıyorum) işaretleyen bir katılımcı, okul yöneticisinin "yenilik stratejisi" boyutunda yeterli olduğu algısına sahipken "Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir" maddesinde 1'i (Hiç katılmıyorum) işaretleyen bir katılımcı, okul yöneticisinin "proje yönetimi" boyutunda yetersiz olduğu algısına sahiptir.

Tablo 3. Araştırma Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Okullarda Yenilik Yönetimi Becerileri Ölçeği					
Proje Yönetimi	355	3.81	.96	-.79	.12
Örgütsel kültür ve Yapı	355	3.93	1.01	-.72	1.20
Yenilik stratejisi	355	3.86	.91	-.80	.27
Girdi yönetimi	355	3.61	.98	-.54	-.19
Toplam puan	355	3.81	.91	-.83	.26

Araştırma kapsamında Tablo 3'te değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Okullarda Yenilik Yönetimi Becerileri Ölçeğinde alt boyutlar ve toplam puana ait ortalama değerleri 3.61 ile 3.93 aralığında, çarpıklık değeri -.83 ile -.54 aralığında, basıklık değerleri -.19 ile 1.20 aralığındadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması değişkenlerin normal dağılım sergilediğini gösterir (Şencan, 2005; Akt. Can, 2017, s. 85). Yenilik yönetimi alt boyutlarından biri bu koşulu sağlamadığı için her değişken için ayrı ayrı normallik testi yapılmıştır. Bu kapsamda iki grubun bulunduğu değişkenler için *t Testi* veya *Mann-Whitney U*; ikiden fazla grubun bulunduğu değişkenler için *Tek Yönlü Varyans (ANOVA)* veya *Kruskal-Wallis H* testi analizi kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Okullarda Yenilik Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi ve Yorumları

Öğretmen görüşleri doğrultusunda liselerde yenilik yönetimi becerilerine ilişkin anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının tespit edilmesi amacıyla her değişken için ayrı ayrı normallik testleri yapıldıktan sonra aşağıdaki tablolarda gösterilip yorumlanmıştır.

Tablo 4. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Analizi

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Erkek	196	3.79	.90	353	-.256	.80
Kadın	159	3.81	.91			

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre cinsiyetler açısından alt boyutlarda ve toplam puanda ($t_{(353)}=-.256, p >.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 5. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Girdi Yönetimi	20-30 yaş	131	157.42	3	10.484	.01*
	31-40 yaş	156	193.38			
	41-50 yaş	53	190.52			
	51 yaş +	15	153.57			
Toplam	20-30 yaş	131	167.23	3	3.168	.36
	31-40 yaş	156	188.08			
	41-50 yaş	53	178.42			
	51 yaş +	15	165.70			

* $p <.05$

Tablo 5'te yer alan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını yaş değişkeni bakımından karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi verileri incelendiğinde *girdi yönetimi*

boyutunda yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu [$\chi^2_{(3)}=10.484, p<.05$] saptanmıştır. İkişerli şekilde tüm gruplar arasında Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Çıkan sonuca göre 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında ($p=.00$); 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında ($p=.03$) girdi yönetimi boyutunda - 20-30 yaş grubu aleyhine - anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.03$) anlamlı farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	S	F	p
Toplam Puan	0-10 yıl	260	3.80	.94	.020	.98
	11-20 yıl	59	3.78	.81		
	21 yıl ve üzeri	36	3.82	.76		

Tablo 6'da öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını kıdem değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına alt boyutlar ve *toplam puanda* ($F_{(2-352)}=.020, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 7. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam	Anadolu	214	180.62	3	3.938	.26
	Fen	22	206.98			
	İHL	74	174.89			
	Meslek	45	156.51			

Tablo 7'de yer alan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını okul türü değişkeni bakımından karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi verileri incelendiğinde alt boyutlar ve *toplam puanda* [$\chi^2_{(3)}=3.938, p>.05$] okul türleri değişkeni bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 8. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Toplam Puan	Sözel	163	171,13	3	1.676	.64
	Sayısal	107	185,03			
	Yabancı Dil	35	174,01			
	Beceri	44	165,70			

Tablo 8'de yer alan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını branş değişkeni bakımından karşılaştıran Kruskal-Wallis H Testi verileri incelendiğinde alt boyutlar ve *toplam puanda* [$\chi^2_{(3)}=1.676, p>.05$] branş değişkeni bakımından anlamlı farklılık

tespit edilmemiştir.

Tablo 9. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Seviyesi Değişkenine Göre Mann - Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Seviyesi	N	Sıra ortalaması	sd	U	p
Toplam	Lisans	289	175,04	1	8680.50	.25
	Lisansüstü	66	190,98			

Tablo 9'da yer alan OYYB'ye ilişkin algılarını öğrenim seviyesi değişkeni bakımından karşılaştıran Mann - Whitney U Testi verileri incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puanda [$U_{(1)}=8680.50$; $p>0,05$] öğrenim seviyesi değişkeni bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 10. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Analizi

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Toplam Puan	Evli	221	3.79	.91	353	.809	.59
	Bekâr	134	3.81	.92			

Tablo 10'da öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını medeni durum değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçlarına göre alt boyutlar ve toplam puanda ($t_{(353)}=-.809$, $p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 11. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	S	F	p
Girdi Yönetimi	0-500	68	3.85	.96	3.626	.02*
	501-1000	180	3.49	1.00		
	1001-1500	107	3.97	.92		
Toplam Puan	0-500	68	4.04	.75	2.890	.05
	501-1000	180	3.73	.96		
	1001-1500	107	3.80	.90		

* $p<.05$

Tablo 11'de öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını öğrenci sayısı değişkeni açısından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına göre girdi yönetimi boyutunda [$F_{(2-352)}=3.626$; $p<.05$] anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan Tamhane's T2 testi girdi yönetimi ve toplam puanda 0-500 grubu ile 501-1000 ve 1001-1500 grubu arasında - 0-500 grubundaki öğretmenler lehine- anlamlı farklılık mevcuttur. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.01$) farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre t Testi Analizi

Boyutlar	Öğretmen		\bar{x}	S	sd	t	p
	Sayısı	N					
Toplam puan	0-50	199	3.82	.90	2	.106	.91
	51-100	156	3.81	.93			

Tablo 12'de öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçlarına göre alt boyutlar ve toplam puanda ($t_{(353)}=.106, p>.05$) anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 13. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre t Testi Analizi

Boyutlar	Hizmet		\bar{x}	S	sd	t	p
	Süresi	N					
Girdi Yönetimi	0-5 yıl	314	3.65	.97	353	2.031	.04*
	6+ yıl	41	3.32	1.02			
Toplam Puan	0-5 yıl	314	3.84	.89	353	1.875	.06
	6+ yıl	41	3.56	1.01			

*p<.05

Tablo 13'te öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından karşılaştıran ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçlarına göre "girdi yönetimi" ($t_{(353)}=2.031, p<.05$) boyutunda gruplar arasında 0-5 hizmet yılı grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=.3$) anlamlı farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. OYYB'ye İlişkin Öğretmen Algılarının İdareci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	İdareci Sayısı	N	\bar{x}	S	sd	F	p
Girdi Yönetimi	2	18	3.25	.79	3	3.052	.02*
	3	135	3.51	.97			
	4	68	3.88	.99			
	5 +	134	3.64	.98			
Toplam Puan	2	18	3.25	.71	3	2.556	.05
	3	135	3.51	.95			
	4	68	3.88	.78			
	5 +	134	3.64	.93			

*p<.05

Tablo 14'te yer alan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarını idareci sayısı değişkeni bakımından karşılaştıran Tek Yönlü Varyans analizi testi verileri girdi yönetimi boyutunda [$F_{(3-351)}=3.052; p<.05$] gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Yapılan Tukey post hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda girdi yönetimi ($F_{(3-351)}=3.052; p<.05$) boyutundaki anlamlı farkın 2

idarecisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle 4 idarecisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Test sonucu hesaplanan *etki büyüklüğü* ($\eta^2=.02$) anlamlı farkın küçük düzeyde olduğunu gösterir.

Sonuç ve Tartışma

Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okullarda yenilik yönetimi becerilerinin çeşitli deışkenler açısından incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında yapılan tartışmalar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte bu başlık altında verilmiştir.

Araştırmaya katılan toplam 355 öğretmenin %55.2'si erkek, %44.8'i kadındır. Diğer sosyo-demografik verilerde en sık görülen seçenekler incelendiğinde; yaş gruplarında en fazla %43.9 ile 31-40 yaş grubu; kıdemde %73.2 ile 0-10 yıl; okul türünde %60.3 ile Anadolu lisesi; öğrenim seviyesinde %80.6 ile lisans; medeni durumda %62.3 ile evli; öğrenci sayısında %50.7 ile 501-1000 öğrenci; öğretmen sayısında %56.1 ile 0-50 öğretmen; toplam hizmet süresinde %52.1 ile 1-5 yıl; okuldaki hizmet süresinde %88.5 ile 0-5 yıl ve idareci sayısında %38 ile 3 idareci en yüksek yüzde ile görülen seçeneklerdir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin toplam puanda "*çok katılıyorum*" düzeyinde ($\bar{X}=3.81$; $S=.91$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarının tüm alt boyutlar için yüksek düzeyde olduğu ancak "*girdi yönetimi*" boyutunda algı düzeyi ortalamasının "*orta derecede katılıyorum*" düzeyine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında okul yöneticilerinin okul içerisinde yeniliğe açık bir okul kültürü ve yapısı oluşturdukları ancak okula yenilikle ilgili dış destek arama ve bulma konusunda diğer boyutlar açısından daha zayıf kaldıkları algısı vardır sonucuna ulaşılabilir.

Karataş, Gök ve Özçetin (2015) tarafından yapılan çalışmada OYBB'ye ilişkin algılarının ($\bar{X}=3.38$ - Orta düzey) ortalamaya sahip olduğu; Aydoğar'ın (2018) çalışmasında ise yenilik yönetimi genel ortalaması ($\bar{X}=3.77$ - Yüksek düzey) olduğu; Göl ve Bülbül'ün (2012) çalışmasında da OYYB'ye ilişkin algılarına ait ortalamasının ($\bar{X}=4.00$) olarak yüksek seviyede olduğu; Ömür (2014) tarafından yapılan çalışmada ise OYYB'ye ilişkin algılarının genel ortalaması ($\bar{X}=3.25$ - Orta düzey) olduğu saptanmış ve 4 çalışmanın analiz sonuçlarının da bu çalışmanın analiz sonuçlarını destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *cinsiyet* değişkeni açısından karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin algı düzeylerinin çok az

bir farkla erkek öğretmenlerin algı düzeylerinden yüksek olduğu ve cinsiyetler arasında anlamlı farklılık tespit edilmediği anlaşılmaktadır.

Karataş, Gök ve Özçetin (2015), Aydoğar (2018), Birekul (2016), Göl ve Bülbül (2012) ile Ömür (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri yaş değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm gruplarda öğretmenlerin, yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında ($p=.00$); 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında ($p=.03$) "*girdi yönetimi*" boyutunda - 20-30 yaş grubu aleyhine - anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Göl ve Bülbül'ün (2012) çalışmasında girdi yönetimi boyutunda 20-35 yaş grubu öğretmenlerin algılarının 36-50 ve 51-63 yaş grubu öğretmenlerle anlamlı farklılık saptandığı ve daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu veriler, çalışmada saptanan verilerle paralellik göstermekte ve verileri desteklemektedir. Her iki çalışmada da genç yaş grubunda bulunan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek yaş grubu öğretmenlere göre düşük olması, yeni neslin teknolojiyle daha fazla iç içe olması, yenilikleri daha fazla takip ediyor olmaları ve neticede örgüte alınacak yeniliklere dair becerilerin bulunduğu girdi yönetimi boyutundaki beklentilerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Göl ve Bülbül'ün çalışmasında ayrıca yine 20-35 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Karataş vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada örgütsel kültür ve yapı boyutunda 41-60 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarının 20-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aydoğar (2018), Birekul (2016) ve Ömür (2014) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri kıdem değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm gruplarda OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinin "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Karataş vd. (2015), Aydoğar (2018), Ömür (2014) ve Göl ve Bülbül'ün (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinin kıdem grupları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Beş çalışmada da kıdem yükseldikçe öğretmenlerin yenilik yönetimi becerilerine dair algı düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri okul türü değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarının "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve okul

türleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Ömür'ün (2014) çalışmasında okul türü değişkeni açısından yapılan analizde okul türleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu tespitler çalışmada saptanan analiz sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu çelişkinin hem farklı evrenler olması hem de Ömür'ün çalışmasının zamanının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira son dönemde eğitim politikalarında meslek liselerine daha fazla önem verilmesine yönelik yapılan yenilikler bugüne dönün meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinde pozitif yönlü gelişme sağlamış olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *branş* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm branş gruplarındaki öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarının "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu saptanmıştır ve branş değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Karataş vd. (2015) çalışmasında, öğretmenlerin yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algılarının branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu haliyle çalışmadaki branş değişkenine ait analiz sonuçlarını destekler niteliktedir. Aydoğar (2018) ve Göl ve Bülbül'ün (2012) çalışmalarında öğretmenlerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algılarının proje yönetimi boyutu hariç diğer üç boyutta sınıf öğretmenliği ile branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ömür'ün (2014) çalışmasında yenilik stratejisi ve girdi yönetimi boyutlarında, meslek dersleri öğretmenlerinin algı düzeyleriyle sözel, sayısal ve yabancı dil branş öğretmenlerinin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *öğrenim* seviyesi değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki öğrenim seviyesinde olan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarının "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu saptanmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Karataş vd. (2015), Aydoğar (2018) ve Ömür'ün (2014) araştırmalarında öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri arasında öğrenim seviyesi değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Birekul'un (2016) çalışmasında ise proje yönetimi, girdi yönetimi ile örgütsel kültür ve yapı alt boyutlarında lisansüstü öğrenim düzeyinde bulunan öğretmenler ile lisans öğrenim düzeyinde bulunan öğretmenler arasında lisansüstü grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çalışmaya başlarken lisansüstü öğrenim seviyesine sahip öğretmenlerin yenilik yönetimi algılarının daha düşük çıkacağı inancı vardı. Çünkü Lisansüstü öğrenim seviyesindeki öğretmenlerin yeniliklere daha aşina, dünyanın farklı evrenlerindeki gelişmelerden haberdar ve dolayısıyla beklenti düzeylerinin daha yüksek olacağı ve

bu sebeplerle OYYB'ye ilişkin algılarının da daha düşük çıkacağı düşünülmekteydi ancak bu çalışmanın ve diğer üç çalışmanın analiz sonuçlarında öğrenim seviyesi açısından anlamlı farkın saptanamamış olması ve Birekul'un çalışmasında ise anlamlı farkın lisansüstü düzeyinde öğrenim seviyesine sahip öğretmenler lehine çıkması bu varsayımla çelişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *medeni durum* değişkeni açısından incelendiğinde her iki grubun algı düzeyinin "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Aydoğar (2018) ve Ömür'ün (2014) çalışmalarında öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinde medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu veriler, çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmekte ve çalışmayı desteklemektedir. Evli veya bekâr olma durumunun yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliklerine dair uygulamalarını farklılaştırmayacağı, okuldaki hem evli hem de erkek öğretmenler tarafından yöneticilerin yenilik becerileri aynı şartlarda değerlendirileceğinden bu sonucun beklendiği olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *öğrenci sayısı* değişkeni açısından incelendiğinde tüm öğrenci sayısı grubundaki öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algılarının "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve gruplar arasında "*girdi yönetimi*" ve "*toplam puanda*" 0-500 grubu ile 501-1000 ve 1001-1500 grupları arasında- 0-500 öğrenci sayısı grubundaki öğretmenler lehine- anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenci sayısının azlığının öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeylerini pozitif yönlü etkilediği söylenebilir.

Ömür'ün (2014) çalışmasında yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinin öğrenci sayıları değişkeni bakımından 0-500 ve 501-1000 öğrenci sayısına sahip olan gruplarla 1001-1500 öğrenci sayısına sahip grup arasında olduğu ve 1001-1500 öğrenci sayısına sahip okullar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu haliyle bu çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmekte ve çalışmayı destekler niteliktedir. Birekul'un (2016) ise öğrenci sayıları değişkeni bakımından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda kontrol zorluğu, iş yükünün artması, disiplin sorunları, öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesi gibi olumsuz durumların olması kaçınılmazdır. Öğülmüş ve Özdemir (2015, s. 267), öğrenci sayısının az olduğu okullarda öğrencilerin davranışsal gelişimlerini daha fazla gerçekleştirebildikleri ve neticede öğrencinin kendini gerçekleştirme düzeyine paralel olarak öğretmenlerin moralinin yükseldiği, disiplin olaylarının azaldığı, değişimin daha kolay yaşandığını belirtmişlerdir. Yaman'ın (2006) büyük sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle ilgili yapılan çalışmasında, 51 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 20-30 öğrenci sayısına sahip sınıflarda görev yapan

öğretmenlere kıyasla öğrencilere daha sert davrandıkları, sınıfların çok kirlendiği ve temizliğinin zor olduğu saptanmıştır. 41-50 arası öğrenci sayısına sahip sınıflarda derse giren öğretmenlerin ise 20-30 arası öğrenci sayısına sahip olan sınıflarda derse giren öğretmenlere kıyasla derste konuları tam olarak anlatamadıkları, teknolojik araç-gereçten yeterli seviyede faydalanılmadığı saptanmıştır. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğrenci sayısının fazla olması halinde okul yöneticilerinin okulda değişim, yenilik yaratmak için harcayacakları performansı okulun mevcut durumunun daha kötüye gitmemesi için harcayacakları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *öğretmen sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında her iki gruptaki öğretmenlerin algılarının "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ömür'ün (2014) çalışmasında 101 ve üzeri öğretmene sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerle 0-50 ve 51-100 arası sayıda öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenler arasında OYYB'ye ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. 101 ve üzeri öğretmene sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu çalışmadaki katılımcılar arasında 101 ve üzeri öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmen bulunmadığından ve Ömür'ün çalışmasında 0-50 arası öğretmen sayısı ile 51-100 arası öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaması çalışmanın analiz sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYYB'ye ilişkin algı düzeyleri *okuldaki idareci sayısı* değişkeni açısından karşılaştırıldığında tüm grupların algılarının "*çok katılıyorum*" düzeyinde olduğu ve "*girdi yönetimi*" boyutunda 2 idarecisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle 4 idarecisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenler arasında 4 idarecisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Ömür'ün (2014) çalışmasında idareci sayısı aralığının yüksek tutulduğu ve 2 grupta incelendiği anlaşılmaktadır. Çalışmada 1-6 arasında idareci sayısı ve 7 ve üzeri idareci sayısı incelenmiş ve tüm boyutlarda 1-6 arası idareciye sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri ile 7 ve üzeri sayıda idareciye sahip olan okullardaki öğretmenlerin algı düzeyleri arasında 1-6 idareci grubu lehine anlamlı farklılık saptandığı anlaşılmaktadır.

Okullarda yenilik yönetiminin en büyük yürütücüsü yöneticilerdir. 2 yöneticinin (müdür ve 1 yardımcısı) bulunduğu okullarda yenilik yönetimi için gerekli olan sinerji, beyin fırtınası gibi etkinliklerin ve dolayısıyla yenilikçi fikirlerin düşük düzeyde olacağı ve bu durumun da yenilik yönetimi açısından bir dezavantaj yaratacağı düşünülmektedir. Yenilikler farklı yaratıcı fikirlerin birleşiminden

meydana gelir. Yönetici sayısının 2 gibi düşük bir miktarda olması hem farklı yaratıcı fikirlerin düşüklüğüne hem de iki kişinin birbirini etkileyerek yenilik açısından aynı seviyede kalmalarına yol açacağı düşünülmektedir.

Araştırma için belirlenen örneklem kısıtlı bir kesimi kapsamaktadır. Özellikle son günlerde eğitim alanında zorunlu sebeplerden ötürü meydana gelen değişimler yenilik yönetiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının değerlendirilerek yenilik yönetimi becerilerinin problemleri görülen noktalara (okul türü, idareci sayısı, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, girdi yönetimi) ilişkin çalışmalar yapılarak bu eksikliklerin derinlemesine incelenmesi önemli görülmektedir. Özellikle aralarında anlamlı farklılıklar bulunan değişkenlere yönelik nitel araştırma yapılarak daha derinlemesine analizler yapılarak yenilik yönetimi becerileri düzeylerinin üst seviyelere çıkarılması sağlanabilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 20/10/2018

Etik kurul belgesinin sayı numarası: E.41728

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Aho, E., Pitkänen, K., Sahlberg, P., (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968 (English)*. Education working paper series ; no. 2. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/124381468038093074/Policy-development-and-reform-principles-of-basic-and-secondary-education-in-Finland-since-1968>
- Albors-Garrigos, J., Igartua, J. I., ve Peiro, A. (2018). Innovation management techniques and tools: Its impact on firm innovation performance. *International Journal of Innovation Management*, 22(06), 1850051.
- Aluftekin, N. (2010). *Yenilik kaynakları ve stratejileri*. Uzkurt, C, ve Demirci, A. E. (Ed.), *Yenilik Yönetimi* içinde. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını: 2602
- Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kahramanmaraş il merkezi özel ve devlet okulları örneği)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Birekul, M. (2016) Öğretmenlerin yenilik yönetimine ilişkin yeterlikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 181-201.
- Birkinshaw, J. M., ve Mol, M., J., (2006). How management innovation happens. *MIT Sloan Management Review*, 47(4), 81-88.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Bülbül, T. (2012a). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Yeterlik İnançları, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(1), 45-68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı), Ankara: PEGEM Akademi.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. England: John Wiley & Sons.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı), Ankara: PEGEM Akademi.
- Damanpour, F., ve Gopalakrishnan, S. (1998). Theories of organizational structure and innovation adoption: the role of environmental change. *Journal of Engineering and Technology Management*, 15(1), 1-24.
- Damanpour, F., ve Schneider, M. (2006). Phases of the adoption of innovation in organizations: effects of environment, organization and top managers 1. *British Journal of Management*, 17(3), 215-236.
- Fullan, M., (2007). *The new meaning of educational change – fourth edition*. New York,US: Teachers College Press.
- Göl, E., ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Jorgensen, F., Becker, K. L., & Matthews, J. H. (2009). Human resource management and innovation: what are knowledge-intensive firms doing?. K. Becker (Ed.), *Enhancing the Innovation Environment: Proceedings of the 10th International CINET Conference* içinde (ss. 451-463). Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.
- Jung, D. I., Chow, C., ve 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.
- Hage, J. and Aiken, M. 1970. *Social Change in Complex Organizations*. New York, NY: Random House.
- Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklerine yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, S., Gök, R., ve Özçetin, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 167-185.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).

- Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of management review*, 21(4), 1055-1080.
- Lukowski, W. (2017). The impact of leadership styles on innovation management. *Marketing of Scientific and Research Organizations*, 24(2), 105-136.
- MEB, (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB - Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2017b). [2015-2016 eğitim ve öğretimde yenilikçilik ödülü alan çalışmalar](#). Ankara: MEB - Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2016). *T.C. Resmî Gazete*, 29871, 28 Ekim 2016.
- Ohtonen, J. (22/05/2012). The 8 Phases of an Innovation Management, Process. BPM Leader. <https://www.bpmleader.com/2012/05/22/the-8-phases-of-an-innovation-management-process/> adresinden edinilmiştir.
- Ortt, J. R., ve Van der Duin, P. A. (2008). The evolution of innovation management towards contextual innovation. *European Journal of Innovation Management*, 11(4), s. 522-538.
- Öğülmüş, S., ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273.
- Ömür, Y. E. (2014) *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Razavi, S. H., and Omid A. (2013). Management of organizational innovation. *International Journal of Business and Social Science*, 4(1), 226-232.
- Satı, Z. E., ve Işık, Ö. (2011). İnovasyon ve stratejik yönetim sinerjisi: Stratejik inovasyon. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 538-559
- Smith, M., Busi, M., Ball, P., ve Van der Meer, R. (2008). Factors influencing an organisation's ability to manage innovation: a structured literature review and conceptual model. *International Journal of Innovation Management*, 12(04), 655-676.
- Snediker, David K. (1989) Innovation management in a contract research and development corporation. S. Lundstedt ve T. Moss (Ed.), *Managing innovation and change*, (ss. 23-34). Netherlands: Springer Nature.
- Top, M., Z., (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Trott, P. (2005). *Innovation management and new product development third edition*. Harlow, Essex, England: Pearson Education.
- Uzkurt, C. (2010). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. Uzkurt, C, ve Demirci, A. E. (Ed.), *Yenilik Yönetimi içinde*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını: 2602.
- Von Stamm, B. (2003). *Managing innovation, design and creativity*. England: John Wiley & Sons Inc.
- White, M. A., ve Bruton, G. D. (2010). *The management of technology and innovation: A strategic approach*. Mason/USA: Cengage Learning.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

Zaltman, G., Duncan, R., ve Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. England: John Wiley & Sons.

Zhao, J., ve Ordonez de Pablos, P. (2009). School innovative management model and strategies: The perspective of organizational learning. *Information Systems Management*, 26(3), 241-251.

Extended Abstract

Introduction

In today's world, together with the phenomenon of globalization (Balay, 2004, p. 64), the increasing communication of societies with each other enables information transfer to work faster than ever before. As a result of these possibilities, rapid innovations occur in almost every area of life. Organizations are expected to follow the innovations that occur at such a rapid pace, to incorporate them into the organization in a way that the organization can benefit from it. It can be said that today, where innovation is so important, it is a necessity for organizations to constantly update themselves in order to continue their existence. At this point, making innovations suitable for the organization and integrating them into the organization in a way that it can sustain its existence by adding value to the organization can be achieved by innovation management.

Innovations in education, especially after covid-19, reminded the importance of innovation management. It is thought that it is important to examine this important concept in educational institutions.

Method

The research universe includes 2.330 teachers who work in 75 high schools in the central districts of the province of Şanlıurfa (Haliliye, Karaköpr, and Eyyübiye) in the 2018-2019 academic year. Convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in sample selection. In the universe of 2.330 people, the number of sample is suggested as 329 for $p = .05$ margin of error (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, p. 99). A total of 378 participants were reached; data of 355 participants were analyzed.

Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, were used in the study. The data were collected using "Innovation Management in Schools" scale, which developed by Bülbül (2012) consist of five-point Likert-type items. Measurements regarding the internal consistency of the scales indicate that scale is valid, reliable and strong scales (Cronbach Alpha $> .70$). While analyzing the socio-demographic variables, the normality assumption was tested for each variable separately. According to whether the data were normal or not, the "t test" and "Mann-Whitney U" tests were used for 2-group variables and "one-way variance (ANOVA)" and "Kruskall-Wallis H" analyzes were used for variables with more than two groups.

Findings

As a result of the analysis, the perception levels of teachers regarding

innovation management skills are at a “high” level for all sub-dimensions (project management, organizational culture and structure, innovation strategy and input management). While there is no significant difference in the innovation management approach of teachers in terms of gender, seniority, school type, branch, education level, marital status and number of teachers; A significant difference was found in terms of age, number of students, tenure at school and number of administrators.

Conclusion, Discussion and Suggestions

It is seen that the perception levels of teachers' managers regarding innovation management skills are in total score ($\bar{X} = 3.81$; $S = .91$). Accordingly, it can be said that teachers' perceptions about their managers' innovation management skills are in high level.

When the perception levels of teachers participating in the study in terms of age variable, it was found that there was a significant difference at the "input management" dimension. The significant different was between the 20-30 age group and the 31-40 age group ($p = .00$) and between the 20-30 age group and the 41-50 age group ($p = .03$).

When the perception levels of the teachers were examined in terms of the student number variable, it was understood that the perceptions of the teachers in the all groups were high. It is understood that there is a significant difference between the groups in “input management” and “total score” between the 0-500 group and the 501-1000 and 1001-1500 groups in favor of teachers in the 0-500 group. Accordingly, it can be said that the teachers which work at the schools with low number of students has a positive effect on teachers' perception levels. In schools where the number of students is high, it is inevitable that there will be negative situations such as control difficulty, increased workload, discipline problems, and decreasing motivation of teachers.

When the perception levels are compared in terms of the number of administrators in the school variable, it is understood that the perceptions of all groups are at high level. There is a significant difference in the "input management" dimension between the perception of the teacher working in schools with 4 administrators and teachers working in schools with 2 administrators. The perception level of the teachers work at schools with 4 administrators is higher. The biggest executive of innovation management in schools is managers. In schools with 2 administrators (principals and 1 assistant), activities such as synergy, brainstorming and therefore innovative ideas required for innovation management will be at a low level, and this will create a disadvantage in terms of innovation management. Innovations consist of a combination of different creative ideas. It is thought that a low number of managers will cause both the low number of different creative ideas and the fact that the two people remain at the same level in terms of innovation by affecting each other.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Örneği

Neşe UYGUN^a^a Dr.Öğr.Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi ve Gaziantep

Özet

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersindeki ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini birleştirilmiş sınıf uygulaması örneği aracılığıyla belirlemektir. Bu amaçla nitel araştırma deseni kullanılarak katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Katılımcılar, sınıf öğretmenliği lisans programına devam eden 12 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgu ve sonuçlarına göre, öğretmen adayları en fazla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmişlerdir. En çoktan aza doğru; performans görevi, drama, akran değerlendirmesi, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini tercih etmişlerdir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise en çoktan aza doğru; sözlü yoklama, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu soru ve kısa cevaplı soruları tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları; öğrenci merkezli olması, süreci değerlendirebilmesi, öğrencilerin sorumluluk alması, iş birliğinin yapılabilmesi, sınıf mevcudunun az olması ve yeterli zamana sahip olunması nedenleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmişlerdir. Bununla birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçen öğretmen adayları tercih nedenlerini; hazırlama sürecinin kolay olması, bütün sınıfın değerlendirilebilmesi, yeterli bilgiye sahip olma ve ders kitabında kullanılması olarak belirtmişlerdir.

Anahtar kelime: Birleştirilmiş sınıf, ölçme ve değerlendirme teknikleri, sınıf öğretmeni adayı, matematik dersi

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

13 December 2020

Accepted / Kabul Tarihi:

22 December 2020

Page numbers / Sayfa no:

29-45

Citation Information /Atıf bilgisi:

Uygun, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersindeki ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri: birleştirilmiş sınıf uygulaması örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (2), 29-45. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0502.29.45>

Sorumlu yazar: Neşe UYGUN **e-posta:** nese.uygun@hku.edu.tr

Views of Pre-service Primary Teachers on Measurement and Evaluation Techniques in Mathematics Lesson: Multigrade Class Application Example

Abstract

The aim of this study is; to determine the views of Pre-service Primary Teachers on measurement and evaluation techniques in mathematics lesson through a multigrade class application example. For this purpose, data were collected from the participants through a semi-structured interview form using qualitative research method. Participants consist of 12 fourth grade students who are attending the primary school teaching bachelor program. The data were analyzed by content analysis. According to the findings and results of the study, pre-service teachers mostly preferred alternative measurement and evaluation techniques. From these techniques from the most to the lowest; they preferred performance task, drama, peer assessment, concept map, diagnostic branched tree and structural grid. From the traditional measurement and evaluation techniques, from the most to the lowest; they preferred oral exam, fill in the blank, matching, open-ended questions and short-answer questions. The pre-service teachers chose alternative measurement and evaluation techniques due to the fact that they are student-centered, can evaluate the process, students take responsibility, can make a cooperation, having a few class size and having enough time. In addition, the preference reasons of pre-service teachers who also chose traditional measurement and evaluation techniques; they stated that the preparation process is easy, the whole class can be evaluated, having sufficient information and using it in the coursebook.

Keywords: Multigrade classes, measurement and evaluation techniques, pre-service primary teachers, mathematic lesson

Giriş

Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi içerisinde, öğrenme amacına ilişkin farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalardan biri olan birleştirilmiş sınıf uygulaması; hem çok zor hem de avantajları olan hatta eğlenceli bir uygulamadır (Sidekli, Coşkun ve Aydın, 2015). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının en önemli nedeni köy ve kırsal yerleşim yerlerindeki öğrenci sayısının az olmasıdır. Az sayıdaki bu öğrenci grubu; yaş, sınıf düzeyi ve yetenekler açısından farklılıklar göstermektedirler (Little, 1994). Bu nedenle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir öğrenci grubuyla bir öğretmen tarafından yapılan öğretime birleştirilmiş sınıflarda öğretim denilmektedir (Köksal, 2005).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının nedenleri arasında kırsal kesimlerdeki yerleşim yerlerinin dağınık olması, nüfusun azalması, sosyal, ekonomik, kültürel ve coğrafi koşullar olarak sıralanabilir (Samancı, 2019). Bununla birlikte öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının yetersizliği, ilkokulun yaygınlaştırılması ve köy halkının okul isteğine cevap vereceği düşüncesi de bu uygulama nedenlerindedir (Çınar, 2004).

Birleştirilmiş sınıflı okulların üstünlükleri ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Üstünlükleri; öğretmen kaynağının kullanımı, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmayı öğrenmesi, öz yönetim ve öz disiplin sağlaması, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin birbirleriyle etkileşim, iletişim ve iş birliği içerisinde olmaları, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretim sürecinin tasarlanması bu uygulamayı zenginleştirmektedir (Köksal, 2005). Fakat uygulamanın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenlerin iş yükünün ve sorumluluklarının artması, öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha karmaşık ve zor olması, ders öncesi hazırlık süresinin artması, programın yetiştirilmesinin güçleşmesi, köy şartlarına kolaylıkla uyum sağlanamaması, fiziki alt yapı yetersizliğinin yaşanmasıdır (Samancı, Ocakçı ve Ocakçı, 2016).

Birleştirilmiş sınıfları bağımsız/müstakil sınıflardan ayıran en önemli farklılık, öğretim biçimidir. Sınırlılıklar ve üstünlükler ele alındığında öğretim biçimi açısından öğretmen ve öğrencinin sorumlulukları farklılaşmaktadır. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler, normal öğretimin yapıldığı bağımsız/müstakil sınıflardan farklı olarak derslerin büyük bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak ve öğrenerek geçirmektedirler. Bu yüzden birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu diğer öğrencilere göre daha fazla taşımaktadırlar (Fidan ve Baykul, 1997). Öğrenme ve öğretme süreci sonunda öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaşmış olup olmadığı ortaya koyulmalıdır. Dolayısıyla öğretim programındaki amaca yönelik bir ölçme ve değerlendirme çalışması yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve hatalarının giderilmesi için ölçme ve değerlendirme oldukça önemlidir.

Türkiye’de öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olması konu merkezli anlayıştan çok öğrenci merkezli anlayışı ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşımda öğrenciler iş birliği içinde ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak yetiştirilmektedirler. Öğretmenlerin rolü ise öğrencilere öğreten değil, onların öğrenmelerine rehberlik eden kişiler olmalarıdır (Özenç, 2013; Tuncer ve Geçim, 2019). Dolayısıyla bu yaklaşım çerçevesinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da alternatif tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında; yazılı yoklamalar (uzun cevaplı, açık uçlu sorular), sözlü yoklamalar, kısa cevaplı sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan cevaplı testler, doğru-yanlış gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ziyade alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının daha uygun olacağı vurgulanmaktadır (Samancı, 2019). Bu teknikler; öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, proje, bulmaca, drama, poster, performans görevidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenci merkezli ve süreci değerlendirmeye yönelik olduğu belirtilmektedir. Bu teknikler aracılığıyla öğrencinin kendi bilgi, beceri ve performansını ortaya koymasını beklenmektedir ve

öğrenci ona göre değerlendirilmektedir. Adediwura'ya (2012) göre alternatif ölçme ve değerlendirme ile öğrenciler kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilir, kendileri için uygun hedefler koyabilir ve kendi gelişimlerini izleyebilir. Böylece öğrencinin özerkliğini geliştirmesine bu tekniklerin kullanılmasıyla destek olunabilir.

Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersi öğrencilerin seviyelerine göre planlanmalı ve işlenmelidir. Soyut bir bilim olan matematiğe karşı olumsuz tutumu önlemek için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencileri pasif tutmak yerine onları bilgiyi oluşturma sürecine dahil eden yaklaşımlar benimsenmelidir (Shaw, 1999). Öğrenme ortamlarında etkinliklerin kullanımı; öğrenciyi merkeze almakta, daha zengin öğrenme fırsatları sunmakta, matematik yapmayı ve sevmeyi sağlamakta, matematik öğretimini eğlenceli hale getirmekte, matematiğin yazılmasına ve tartışılmasına fırsat vermekte ve öğrenci motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır (Altıntaş ve Sidekli, 2017). Dolayısıyla böyle bir öğretim sürecinin değerlendirilmesi için ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de uygun seçilmesi gerekmektedir. Matematik derslerinde ödevli ve öğretmenli dersler belirlenirken ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tercihi, hazırlanması ve kullanımı da göz önünde bulundurulmalıdır. İyi bir planlama yapılarak özellikle ödevli dersler, öğrencilerin kendilerini etkin kılmalarına yarayan özel bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin kendi kendilerine meşgul olacakları bu saatlerde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına da imkân verilmelidir (MEB, 2014).

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulaması için matematik dersinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulaması için hazırladıkları ders planları aracılığıyla tercihleri ve tercih nedenleri araştırılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapma olasılığı yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tercihlerinin belirlenmesine, görüşlerinin alınmasına ve hizmet öncesinde kazandıkları bu tecrübenin ölçme ve değerlendirmenin önemine farkına varılmasına yönelik onlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öztürk (2007) ilkökul programında birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik yeterli açıklamanın bulunmadığını ve birleştirilmiş sınıflar için programda bir bölüme yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buradan hareketle, sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitimde tecrübe kazanması için uygulamaya yönelik örnek ders planları tasarlanmış ve ölçme-değerlendirme süreçleri incelenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersindeki ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini birleştirilmiş sınıf uygulaması örneği aracılığıyla belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına ilişkin nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında hazırladıkları matematik ders planlarında tercih ettikleri ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri fenomenoloji deseni ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşam tecrübelerini ve algılarını var olan koşullar içinde anlamayı amaçlayan nitel araştırma desendir (Creswell, 2007; Ersoy, 2017). Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflarda uygulama örneklerine ilişkin deneyimlerinden yola çıkılarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu / Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Gaziantep'te bir vakıf üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans programına devam eden 12 gönüllü dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersini alanlar ve bu ders kapsamında matematik öğretimi için hazırladıkları ders planlarındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihleri ve nedenleri hakkında konuşmaya istekli olanlar arasından seçilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların belirlenmesinde bu iki ölçüt temelinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme de problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlar olmalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Katılımcılar, 3'ü erkek 9'u kadın sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 12 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler.

Cinsiyet	Frekans (f)
Erkek	3
Kadın	9

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme soruları; Türkçe eğitiminde uzman bir öğretim üyesi ve sınıf eğitiminde uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler yapılarak ses kayıt

cihazıyla görüşme süreci kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarına sorulan görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında hazırladığınız matematik dersine ilişkin ders planlarında tercih ettiğiniz ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
2. Neden bu ölçme ve değerlendirme tekniğini/tekniklerini tercih ettiniz?

Verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak veriler çözümlenmiştir. (Patton, 2014). İçerik analizinde önceden belirli olmayan kategoriler, temalar ve kodlar oluşturulur. Elde edilen veriler ise kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulur. Bu araştırmada elde edilen veriye odaklanıldığından tümevarımsal analiz yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre görüşmelere ait ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış, tek tek okunarak kavramlar, kavramların ortak özelliklerine göre temalar belirlenerek kodlanmış ve frekansları hesaplanmıştır. Kodlanan veriler daha sonra tablo olarak verilmiştir. Katılımcıların kişisel verilerini korumak amacıyla her bir katılımcıya ÖA1, ÖA2 ve ÖA3 gibi kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi kapsamında matematik dersine ilişkin hazırlanan ders planlarında öğretmen adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme teknikleri ortaya koyulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarının bu ölçme ve değerlendirme tekniklerini neden tercih ettiklerini belirlemeye yönelik yapılan analizler sunulmuştur.

Matematik dersinde tercih edilen ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bulgular

Birinci soruda öğretmen adaylarından, “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi kapsamında matematik dersi özelinde hazırlanan ders planlarında tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 2. Matematik dersinde tercih edilen ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bulgular.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Ölçme ve değerlendirme Teknikleri	Sıklık
Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri	Sözlü yoklama	4 (ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA12)
	Boşluk Doldurma	3 (ÖA5, ÖA6, ÖA10)
	Eşleştirme	3 (ÖA1, ÖA4 ve ÖA11)
	Açık uçlu soru	2 (ÖA3, ÖA6)
	Kısa cevaplı soru	1 (ÖA12)
	Toplam	13
Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri	Performans görevi	4 (ÖA2, ÖA7, ÖA8, ÖA9)
	Drama	3 (ÖA8, ÖA9, ÖA10)
	Akran değerlendirmesi	3 (ÖA1, ÖA4, ÖA11)
	Kavram haritası	2 (ÖA3, ÖA9)
	Tanılayıcı dallanmış ağaç	2 (ÖA5, ÖA7)
	Yapılandırılmış grid	2 (ÖA2, ÖA3)
	Toplam	16

Ders planlarındaki ölçme ve değerlendirme aşaması hazırlanırken her öğretmen adayı tarafından en az iki ölçme ve değerlendirme aracı tasarladıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla frekans dağılımınının 12'den fazla olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında; öğretmen adayları en fazla alternatif ölçme ve değerlendirmeyi (16) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. En çoktan aza doğru; performans görevi, drama, akran değerlendirmesi, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini tercih etmişlerdir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini (13) de tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tekniklerden ise en çoktan aza doğru; sözlü yoklama, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu soru ve kısa cevaplı soruları tercih etmişlerdir.

ÖA2, "Birleştirilmiş bir sınıfta öğretmen olarak kendimi hayal edip bu matematik ders planını hazırladım. Seçtiğim konu için bir tane sözlü yoklama sorusu hazırlayıp tüm sınıfa sormayı düşündüm. Sonra bir tane yapılandırılmış grid ve bir tane de performans görevi vermeyi tercih ettim." şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

ÖA8, "Ben bu ders için sadece performans görevi ve drama kullanarak gelecekteki öğrencilerimin konuyu öğrenip öğrenmediklerini tespit etmeye karar verdim." görüşünü aktarmıştır.

ÖA12, "Zihinden toplama işlemine yönelik hazırladığım bir ders planı olduğu için sözel

yoklamayı kullandım. Daha sonra da kısa cevaplı sorulara yönelik bir etkinlik kâğıdı hazırladım.” şeklinde belirtmiştir.

ÖA1, ÖA4 ve ÖA11 ise akran değerlendirmesi, sözlü yoklama (ÖA1, ÖA4) ve eşleştirmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. ÖA3 ise yapılandırılmış grid, kavram haritası ve açık uçlu soruyu ölçme ve değerlendirme tekniği olarak tercih ettiğini ifade etmiştir.

Matematik dersinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tercih edilme nedenlerine ilişkin bulgular

İkinci soruda öğretmen adaylarından, “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi kapsamında matematik dersine ilişkin hazırlanan ders planlarındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerini neden tercih ettiklerine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Tablo 3’te sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 3. Matematik dersinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tercih edilme nedenlerine ilişkin bulgular.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Kategori	Temalar	Sıklık
Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri	Öğretmen	Hazırlama sürecinin kolay olması	5
		Yeterli bilgiye sahip olma	3
		Bütün sınıfın değerlendirilebilmesi	3
		Ders kitabında kullanılması	2
		Toplam	13
Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri	Öğrenci	Öğrenci merkezli olması	5
		Sürecin değerlendirilebilmesi	5
		Öğrencilerin sorumluluk alması	3
	Öğretmen	İş birliğinin yapılabilmesi	2
		Sınıf mevcudunun az olması	2
		Yeterli zamana sahip olması	2
		Toplam	19

Sınıf öğretmeni adayları birleştirilmiş bir sınıf için matematik dersine ilişkin hazırladıkları ders planlarına ait ölçme ve değerlendirme tekniklerini neden tercih ettiklerini belirtirken birden fazla görüş ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla frekans dağılımının 12’den fazla olduğu görülmektedir. Tablo 3’e göre; en çok görüşü alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine (19) ilişkin dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları; öğrenci merkezli olması, sürecin değerlendirilebilmesi, öğrencilerin sorumluluk alması, iş birliğinin yapılabilmesi, sınıf mevcudunun az

olması ve yeterli zamana sahip olması nedenleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmişlerdir. Öğrenci açısından olumlu olarak en fazla görüşü ortaya koymuşlardır ama bazı öğrenciler öğretmen açısından da yararlarını söylemişlerdir. Bununla birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçen öğretmen adaylarının tercih nedenleri; hazırlama sürecinin kolay olması, bütün öğrencilerin değerlendirilebilmesi, yeterli bilgiye sahip olunması ve ders kitabında kullanılması olarak belirtilmiştir. Bunları ifade ederken öğrenciden ziyade öğretmene olan yararlarını ifade ettikleri söylenebilir.

ÖA1 ve ÖA4 geleneksel ölçme ve değerlendirme aracı hazırlamanın daha kolay olduğunu vurgulamışlardır. Diğer ölçme ve değerlendirme aracının ise süreci değerlendirme açısından daha önemli olduğu için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. ÖA11, akran değerlendirmesini tercih etme nedeni olarak öğrencilerin sorumluluk alma duygularının gelişebileceğini söylemiştir. ÖA9 ve ÖA10 ise drama yoluyla öğrencilerin iş birliği yapmalarına destek olunabileceğini, öğrencinin merkezde olabileceğini belirtmişlerdir. ÖA6, boşluk doldurma ve açık uçlu soru hazırlama da kendini yeterli hissettiği için tercih ettiğini vurgulamıştır.

Ö3, “ Kavram haritasını seçtim çünkü sınıf mevcudu az olacak ve ben ayrıntılı olarak kullanabileceğim. Açık uçlu soruyu da çok iyi hazırladığımı düşündüğüm için seçtim.” görüşünü aktarmıştır.

Ö5 ise “... boşluk doldurmayı seçtim çünkü ders kitabında da vardı. Tanılayıcı dallanmış ağaç ise köyde yeterli zamanım olacağı için öğrencilerime hazırlamayı uygun gördüm.” şeklinde dile getirmiştir.

ÖA8, “Tercih ettiğim teknikler öğrencinin aktif olduğu ve sadece sonucu değil süreci de değerlendirilebileceğim tekniklerdir. Bu yüzden birleştirilmiş sınıflarda daha çok alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları birleştirilmiş sınıf uygulaması için matematik dersine ilişkin ders planı örnekleri hazırlamışlardır. Hazırladıkları ders planlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerini tasarlarken en fazla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri bulgusu elde edilmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğretmen, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ise öğretmen ve öğrenci açısından tercih ettiklerini dile getirmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi kapsamında matematik dersine ilişkin hazırlanan ders planlarında öğretmen adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerinin genel olarak alternatif ölçme değerlendirme teknikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenlerini ise

öğretmen adayları bu tekniklerin öğrenci merkezli olması, bu tekniklerle sürecin değerlendirilebilmesi, öğrencilerin sorumluluk alması, iş birliğinin yapılabilmesi, sınıf mevcudunun az olması ve köyde ölçme aracı hazırlayabilecek yeterli zamana sahip olması şeklinde ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın aksine Yıldız'ın (2009) yaptığı araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri hayat bilgisi dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını yararlı bulduklarını fakat bu tekniklerin birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere ağır geldiğini, zamanın yetersiz olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri değil tercih nedenlerine ilişkin görüşlerinin alınması bu durumu açıklayabilir. Ayrıca son sınıf olmaları, mesleğe başlama hevesi içinde olmaları, kendilerini yeterli olarak görmeleri olumlu görüş dile getirmelerine neden olmuş olabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini de tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersinde birden fazla araçla öğrencileri değerlendirmeyi planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sık kullanılan araçlar olduğu söylenebilir. Erdal ve Halat (2009) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih sıralaması; çoktan seçmeli test, yazılı sınav, performans ödevleri, proje ödevleri, dereceli puanlama ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci günlükleri ve en son olarak kavram haritaları biçiminde yapılmaktadır. Erdal ve Halat'ın (2009) çalışmasında görüldüğü gibi ilk tercih geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından olmasına rağmen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da tercih edilmektedir. Özenç ve Çakır'ın (2015) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin en fazla performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirme tekniklerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da en fazla performans görevi tercih edilmiştir, bu bağlamda çalışma ile örtüşmektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamaları farklı ülkelerde de uygulanmakta (Veenman, 1996) bu ülkelerde de uygulama açısından öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler için birçok problem olduğu belirtilmektedir. Bu problem arasında öğretmen niteliği ve öğrencilere sağlanan eğitim-öğretim hizmetinin niteliği yer almaktadır (Vincent ve Ley, 1999). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının mesleki niteliğini geliştirmek için uygulama örnekleri üzerinden birleştirilmiş sınıflara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarının hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih nedenleri analiz edildiğinde her ikisinin

üstünlüklerinin ele alındığı bulgusu ortaya konulabilir. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflara ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Tercih nedenleri dile getirilirken sadece öğretmen açısından değil öğrenci açısından da nedenleri belirtmişlerdir. Ama burada dikkat çekilmesi gereken bir bulgu şudur ki alternatif ölçme ve değerlendirmenin öncelikle öğrenci lehine tercih edilmesi, sonra öğretmen için olduğu söylenebilir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme de ise tercih nedeni sadece öğretmene yönelik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tuncer ve Geçim (2019) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenleri programlardaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının zaman alıcı olduğunu bu yüzden ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile eğitimin daha nitelikli yürütülebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla beraber Demir'in (2015) yaptığı çalışmada ilkökul 4. sınıf matematik derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanılması ABD ve Türkiye açısından karşılaştırılmıştır. Türkiye'den 12 sınıf öğretmeni ve ABD'den 12 öğretmen seçilmiştir. Araştırma sonucunda, ABD'deki öğretmenlerin matematik derslerinde alternatif değerlendirme yöntemleri kullanmalarına karşın Türkiye'deki öğretmenlerin bu yöntemleri kullanmadıkları ve geleneksel ölçme ve değerlendirmeleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ülkede de yöntemlerin uygulanmasını engelleyen önemli faktörler olarak sınav sistemine dayalı test baskısı ve zaman olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışma sonucunda ise sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tercih nedenlerinden biri sınıf mevcutlarının az olması ve süreci yürütebilecek zamanın olması şeklinde ortaya konmuştur. Ayrıca incelenen çalışma da öğretmen açısından sorunlar dile getirilirken bu çalışmada öğretmen ve öğrenci açısından olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında ve matematik dersi özelinde hazırlanan ders planlarında sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bu teknikleri tercih etme nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarından diğer derslerde de ölçme ve değerlendirme tercihleri ve nedenleri araştırılabilir. Katılımcı sayısı artırılabilir ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri de dahil edilerek görüşler karşılaştırılabilir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

Yazar, yapılan bu çalışmada bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulduğunu taahhüt etmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Altıntaş, S. ve Sidekli, S. (2017). Çarpma işlemi öğretiminde napier çubukları kullanımı: Birleştirilmiş sınıflar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 14-21.
- Adediwura, A.A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. (2012). *Gender and Behaviour*, 10(1), 4492-4508.
- Bahar, M. Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geneleksenel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çınar, D. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erdal, E. ve Halat. H. (2009). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde kullandıkları ölçme araçları ve ölçme araçları ile ilgili bilgi düzeyleri. *XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bildiri Özeti. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ersoy, F. A. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Baykul Y. (1997). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim- Öğretmen kılavuzu*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü- UNICEF.
- Little, A. W. (1994). Multi-grade teaching. *A Review Of Research And Practice-Education Research Paper*, 12.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. <https://docplayer.biz.tr/24940785-T-c-milli-egitim-bakanligi-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi.html> adresinden 16.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey
- Özenç, M. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 914-933.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 28-35.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Samancı, O. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Samancı, O., Ocakçı, E. ve Ocakçı, S. (2016). Birleştirilmiş sınıflarda iyi örnek uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 58-72.
- Shaw, D. (1999). Active Teaching for Active Learners. *Curriculum Administrator*, 35 (10), 37-45.
- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1), 311-331.
- Tuncer, M. ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 16-37.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Studies*, 11(3), 171-180.
- Vincent, S. & Ley, J. (1999). *The Multigrade Classroom: A Resource handbook for small, rural schools*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Extended Abstract

Introduction

Teaching conducted by a teacher with a group of students formed by combining multiple classes is called teaching in multigrade classes (Köksal, 2005). At the end of the learning and teaching process in multigrade classes, it should be revealed whether the students have achieved the targeted gains. Measurement and evaluation are very important in order to determine the deficiencies of students and to eliminate their mistakes. In multigrade class applications; It is emphasized that it would be more appropriate to use alternative measurement and evaluation techniques rather than traditional measurement and evaluation techniques such as written exams (long-answer, open-ended questions), oral exams, short-answer questions, matching, gap-filling, multiple-answer tests, true and false (Samancı, 2019). These techniques are self-assessment, peer assessment, concept map, structural grid, diagnostic branched tree, project, puzzle, drama, poster, performance task (Bahar, Nartgün, Durmuş, & Bıçak, 2015).

Mathematics lessons in multigrade classes should be planned and taught according to students' levels. Different methods and techniques should be used to prevent negative attitude towards mathematics, which is an abstract science. In the learning process, approaches that involve students in the formation of knowledge should be adopted rather than keeping them passive (Shaw, 1999). Therefore, measurement and evaluation techniques should be chosen appropriately in order to evaluate such a teaching process. While determining homework and teacher lessons in mathematics lessons, the preference, preparation and use of measurement and evaluation techniques should also be taken into consideration. With a good planning, especially homework lessons should be evaluated as a special opportunity for students to make themselves active. During these hours when the students will be busy on their own, measurement and evaluation studies should be also enabled (MEB, 2014).

In this study; to determine the opinions of pre-service primary teachers about the measurement and evaluation approaches they prefer in mathematics lesson within the scope of teaching in multigrade classes. Pre-service teachers' preferences and reasons for preference were investigated through the lesson plans which they have prepared in this course.

Method

For the purpose of this research, data were collected from the participants through a semi-structured interview form using qualitative research method.

The interview questions which asked to the pre-service teachers are as follows:

1. What are the measurement and evaluation techniques you prefer in the lesson plans for the mathematics lesson that you have prepared within the scope of teaching in multigrade classes?
2. Why did you prefer this measurement and evaluation technique / techniques?

Participants consist of 12 fourth grade students who are attending the primary school teaching bachelor program. The data were analyzed with content analysis and their frequencies were calculated.

Findings

According to the findings of the study, pre-service teachers mostly preferred alternative measurement and evaluation techniques. From these techniques from the most to the lowest; they preferred performance task, drama, peer assessment, concept map, diagnostic branched tree and structural grid. From the traditional measurement and evaluation techniques, from the most to the lowest; they preferred oral exam, fill in the blank, matching, open-ended questions and short-answer questions. The pre-service teachers chose alternative measurement and evaluation techniques due to the fact that they are student-centered, can evaluate the process, students take responsibility, can make a cooperation, having a few class size and having enough time. In addition, the preference reasons of pre-service teachers who also chose traditional measurement and evaluation techniques; they stated that the preparation process is easy, the whole class can be evaluated, having sufficient information and using it in the coursebook.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, it was concluded that the measurement and evaluation techniques preferred by the pre-service teachers in the lesson plans prepared for the mathematics lesson within the scope of the "Teaching in Multigrade Classes" lesson are generally alternative measurement and evaluation techniques. The reasons for these are that the pre-service teachers revealed that these techniques are student-centered, they can evaluate the process with these techniques, students can take responsibility, students can collaborate, the class size is low and they have enough time to prepare a measurement tool in the village. In contrary to this study, Yıldız (2009) found that primary school teachers working in multigrade classes found alternative measurement

and evaluation tools useful in relation to the measurement and evaluation dimension of the social studies lesson curriculum, but these techniques were heavy for students in multigrade classes, due to insufficient time, they stated that they could not apply alternative measurement and evaluation tools because. This situation can be explained that taking the opinions of the pre-service primary teachers about the reasons for their preference, not their practical opinions. In addition, being the last class, eager to start the profession, seeing themselves as competent may have caused them to express positive opinions.

It was concluded that pre-service primary teachers, who preferred traditional measurement and evaluation techniques as well as alternative measurement and evaluation techniques, planned to evaluate students with more than one tool in mathematics lesson. It can be said that the measurement and evaluation techniques, which they preferred, are frequently used tools (Erdal & Halat, 2009). When the pre-service primary teachers reasons for choosing both traditional and alternative measurement and evaluation techniques are analyzed, it can be revealed that the superiorities of both are discussed. It can be said that the participants have positive opinions about the multigrade classes. While expressing the reasons for their preference, they stated the reasons not only for the teacher but also for the student. However a finding which should be noted here is that it can be said that alternative measurement and evaluation is preferred primarily in favor of the student and then for the teacher. It has been revealed that the reason for preference in traditional measurement and evaluation is only for the teacher. In the study conducted by Tuncer and Geçim (2019), it was stated that the measurement and evaluation approaches of primary school teachers in programs are time-consuming, so the classroom sizes should be reduced in order to conduct more qualified education with measurement and evaluation activities. In addition, it was compared that using of alternative measurement and evaluation in primary school 4. grade mathematics lessons in terms of the US and Turkey in Demir's (2015) study. As a result of the research, although using of alternative evaluation methods in teachers' mathematics courses in the United States, they don't use this methods in Turkey and it has reached the conclusion that they prefer traditional measurement and evaluation. It was emphasized that the important factors preventing the application of the methods in both countries are test pressure based on the examination system and time. As a result of this study, one of the reasons for pre-service teachers' preference was revealed as the low class size and the time to carry out the process. In addition, while the studies carried out expressed problems in terms of teachers, positive results were obtained for teachers and students in the studies.

According to the results of the research, measurement and evaluation preferences and reasons from pre-service teachers also in other courses can be

investigated. The number of participants can be increased and opinions can be compared by including also primary school teachers who are working in multigrade classes.

Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumları*

Ali Cülha^a



Hasan Demirtaş^b



^a Dr., MEB, Şanlıurfa

^b Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya

Özet

Bu araştırmanın amacı, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının incelenmesidir. Araştırmada geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkileri, sunulan destekler, yaşanan sorunlar, etkili uygulamalar ve beklentiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri katılımcı olarak yer almaktadır. Çalışma grubu 32 katılımcıdan oluşmaktadır. Nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları arasında, kültürlerarası etkileşim ile toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi gibi olumlu etkiler; kültür farklılıkları, çatışma, iletişim problemleri ve gruplaşma gibi olumsuz etkiler öne çıkmaktadır. Akademik destek, sosyal destek, dil desteği, maddi destek, aile desteği, psikolojik destek, mentör desteğiyle ilgili görüşler ifade edilmiştir. Dil sorunu, çatışma, hazırbulunuşluk, belirsizlik ve dışlanma sorunlarının yaşandığı ortaya çıkmıştır. Eşit katılım ve karma sınıflar gibi etkili uygulamalar dile getirilmiştir. Dil desteği, nitelikli eğitim, kaynaşma, belirsizlik, sosyopsikolojik destek ve temel eğitim yönünde beklentilerin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı gruplar, geçici koruma statüsündeki öğrenciler, eğitim-öğretim hizmetleri

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

28 November 2020

Accepted / Kabul Tarihi:

23 December 2020

Page numbers / Sayfa no:

46-75

Citation Information /Atf bilgisi:

Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (2), 46-75. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>

Sorumlu yazar: Ali CÜLHA e-posta: ali.63.44@hotmail.com

- Bu çalışma Dezavantajlı Grupların Eğitim-Öğretim Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarının Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

The Situation of The Students', who Are Under Temporary Protection Status As a Disadvantaged Group, Benefiting Situation From Educational Services

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the students', who are under temporary protection status as a disadvantaged group, benefiting situation from educational services. The participants of this study are school administrators, teachers and parents of the students who are under temporary protection status. There are 32 participants in the research. The research data were collected by using qualitative methods. The data of this research were collected through interviews. Semi-structured interview approach was preferred in the study. The research data were analyzed by content analysis and descriptive analysis methods. Regarding the effects of students, who are under temporary protection status, on educational activities the themes of intercultural interaction, learning social norms and values, communication problems, conflict, grouping and cultural differences were formed. When it comes to supports provide for students who are under temporary protection status, the themes of academic support, social support, language support, financial support, family support, psychological support and mentor support have emerged. The themes of language problem, conflict, readiness, uncertainty and exclusion have emerged in relation to the problems experienced in schools where students who are under temporary protection status studying at. Within the scope of effective educational practices, themes of equal participation and mixed classes have been emerged in order to support disadvantaged students in terms of educational services. Regarding the expectations of stakeholders from school and educational services, the themes of language support, qualified education, integration, elimination of uncertainty, social and psychological support and basic education were formed. In the light of these findings, some recommendations have been proposed.

Keywords: Disadvantaged groups, temporary protection students, education services

Giriş

Çağdaş toplumlarda tüm bireylerin eğitim-öğretim hizmetlerine adaletli bir şekilde erişimi esastır. Bu bireylerin okula erişimleri sağlandıktan sonra bireysel gereksinim ve farklılıklarının göz önüne alınarak eğitim-öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinin bireysel ve toplumsal gelişimde kritik öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Okul dışında oluşan ve okulun içinde de varlığının etkileri hissedilen sosyo-ekonomik farklılıklar, engellilik, dil ve kültür farklılıkları vb. unsurların eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini etkilediği söylenebilir (Domina, Penner ve Penner, 2017; Johansson ve Höjer, 2012). Halbuki, eğitimde fırsat eşitliği olarak dile getirilen ve son dönemlerde birçok araştırmacının ilgisini çeken kavram, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine erişimlerinin ötesinde, mevcut potansiyellerinin gelişimini de desteklemeyi hedeflemektedir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017; Gorard, 2015). Buradan hareketle, eğitim-öğretim faaliyetlerinde tüm öğrencilere benzer imkânların sağlandığı toptancı yaklaşımlardan ziyade, her

öğrencinin bireysel yetenek ve gereksinimlerinin dikkate alınmasının daha etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerin sahip olabilecekleri farklılıklardan etnik ve kültürel farklılıkların, öğrencilerde bazı olumsuzluklara neden olabileceği söylenebilir. Bu durumdaki öğrencilerin akranlarına göre akademik başarılarının düşük olacağı, devamsızlık eğilimlerinin yüksek olacağı, daha çok engelle karşılaşabilecekleri ileri sürülebilir (Day Vines ve Day Hairston, 2005). Eğitim-öğretim faaliyetlerine erişemedikleri veya eğitim-öğretim faaliyetlerinden yeteri kadar yararlanamadıklarında da çocuk işçiliğine, erken evliliklere, radikal gruplara yönelmeye daha yatkın olabilirler (Watkins ve Zyck, 2014; Erisman ve Looney, 2007). Bu gibi durumlarda eğitim örgütleri işlevsel bir biçimde bireysel ve toplumsal yararı gözeterek, bireylerin daha eğitilmiş, daha donanımlı olmalarını sağlamaya çalışır (Beste, 2015).

Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrenciler

Etnik ve kültürel açıdan farklı (azınlık, göçmen, geçici koruma statüsü vs.) öğrencilerin diğer öğrencilere göre eğitsel faaliyetlerde dezavantajlı olduklarını gösteren birçok araştırma mevcuttur (bkz. Driessen, 2017; Alba, Sloan ve Sperling, 2011; Heath, Rothon ve Kilpi, 2008). Günümüzde etnik köken, dil ve kültürel açıdan farklılıkları bulunan çocuklar ABD ve Avrupa başta olmak üzere çoğu yerde eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanmakta (Arzubiaga, Nogueron ve Sullivan, 2009; Bravo Moreno, 2009), eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısını da etkilemektedirler (Bravo Moreno, 2009).

Dil ve kültür farklılığı bulunan öğrencilerin çoğu zaman potansiyellerini açığa çıkaramadıkları ve bu potansiyelin gerisinde kaldıkları, oluşan dezavantajlılık durumunun da kalıcılığı tetikleyerek nesilden nesile aktarıldığı bilinmektedir (Meunier, Coulon, Gutierrez ve Vignolez, 2013; Heckman, 2006). Ayrıca, hazırbulunuşluklarının çoğu zaman düşük düzeyde olması, eğitsel faaliyetlerde güçlüklerle karşılaşmaları, sosyal açıdan gözardı edilmiş olmaları, bazen ailelerinin ayrı yaşama zorunda kalması, hatta bazen özel eğitime gereksinimli birey şeklinde etiketlenmeleri gibi durumlar yaşanmaktadır (Arzubiaga vd., 2009). Öte yandan, sosyoekonomik açıdan ailelerin çoğu zaman daha zayıf olduğu, kültürel açıdan da farklı olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu nedenlerden dolayı, bu çocukların gelişimlerinde ailelerinin ve yaşadıkları olumsuzlukların izlerini görmek daha olasıdır (Dicks ve Lancee, 2018; Lüdemann ve Schwerdt, 2013; Foner, 2010; Oropesa ve Lansdale, 1997). Dünyanın çoğu bölgesinde bu olumsuz etkilere maruz kalma olasılıkları yüksek olan, dil ve kültür farklılığı bulunan öğrencilerin, buldukları ülkenin eğitim politikalarını etkileyecekleri ve bu politikalardan etkileneceklerini söylemek mümkündür (Shapira, 2010).

Göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerine yönelik politikalar

Göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerine yönelik politikalar incelendiğinde, farklı bölgelerde farklı modellerin uygulandığı görülmektedir. Avrupa Komisyonunun raporuna göre, Avrupa'da uygulanmakta olan modelleri beş başlık altında toplamak mümkündür (European Commission, 2013):

Kapsamlı Destek Modeli: Bu modelde öğrencilerin dil gelişimine yönelik destek ön plandadır. Kültürlerarası faaliyetlerde tüm paydaşların katılımı ve desteği alınarak, pozitif bir iklim oluşturulmaya çalışılır. Danimarka ve İsveç bu ülkelere örnek verilebilir.

Sistemik Olmayan Destek Modeli: Bu modelde verilen desteklerin sistemik bir biçimde olduğunu söylemek güçtür. Açık bir şekilde ifade edilen politikalar da mevcut değildir. Göçmen öğrencilerin entegrasyona yönelik bazı uygulamalar vardır, ancak bu uygulamaların etkililiği tartışmaya açıktır. Eğitim faaliyetleri daha çok yerel olanaklardan yararlanma düzeyindedir. İtalya ve Yunanistan bu ülkelere örnek verilebilir.

Telaflı Edici Destek Modeli: Bu modelde daha çok akademik destek verilmektedir. Bu destek öğrenciler arasındaki eğitsel dezavantajlılıkları azaltmaya yöneliktir. Erken yaşlarda etkili bir izleme sistemi pek gelişmemiştir. Paydaşların okulla işbirliği yapması teşvik edilir. Belçika ve Avusturya bu ülkelere örnek verilebilir.

Entegrasyon Modeli: Bu model, özellikle yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitsel hazırbulunuşluk durumlarının göz önüne alınması, değerlendirilmesi ve destek programlarının bu doğrultuda düzenlenmesini içerir. Model, paydaşların desteğini alarak kültürlerarası eğitim, müfredatla bütünleşme, okulun günlük yaşamın merkezinde olması gibi hususlarla ön plana çıkmaktadır. İrlanda bu modelin uygulandığı ülkelere örnek verilebilir.

Merkezi Giriş Destek Modeli: Bu model göçmen çocukların kabulü ve eğitim sistemine dâhil edilmelerinde akademik desteğin sağlanmasını merkeze almaktadır. Modelin uygulanmasında, öncelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları değerlendirilir. Hazırbulunuşluk durumlarına göre programlar düzenlenir. Fransa ve Lüksemburg örnek verilebilir.

ABD'de ise göçmen öğrencilerin topluma entegrasyonlarında, İngilizce öğrenmelerine yönelik destekle birlikte sosyal ve akademik destekler de verilmektedir. Göçmen öğrencilerin bütünsel gelişimlerine yönelik politikalar ön plandadır. Aksi takdirde göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerin gölgesinde

kalabilecekleri kabul edilmektedir (Wiley ve Lee, 2009). Bu modeller göz önüne alındığında dil ve kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanmalarında genelgeçer kabullerden öte, hem ev sahibi ülkenin hem de dil ve kültürel farklılıkları bulunan toplulukların özelliklerini dikkate alan modellerin daha etkili olabileceği ileri sürülebilir. Türkiye özelinde ise önceki yıllarda birçok kez göç dalgasıyla karşı karşıya kalmakla birlikte, son yıllarda Suriye'deki çatışmalardan uzaklaşarak gelen yaklaşık dört milyon Suriyeli vatandaşa ev sahipliği yapmaktadır (GİGM, 2020). Bu noktada Türkiye'nin ilk kez bu kadar yoğun olarak yabancı nüfusla karşılaştığı, göçmenler ve eğitimleri ile ilgili yeterli birikiminin olmadığı, ancak her geçen gün olumlu gelişmelerin yaşandığını söylemek mümkündür. Geline nokta, geçici koruma statüsündeki çocuklar, diğer vatandaşların da devam ettiği okullara kayıt yaptırabilmekte, uyum sınıflarında dil eğitimi alabilmektedirler. İşte, bu araştırmanın problemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Anadilleri, kültürleri, deneyimleri vs. farklı olan bu öğrencilerin okullarda bazı güçlüklerle karşılaşabilecekleri, problemler yaşanabilecekleri ve beklentilerinin farklılaşabileceğinden hareketle araştırmanın bir durum değerlendirmesi yaparak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dezavantajlı bireylerin gelişimlerinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkilerinin bireylerin kendilerini ifade etme, haklarını arama, sosyalleşme, yaşam kalitesi özelliklerinde daha belirgin görüldüğü düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma, dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitsel yörüngeleri üzerinde etkili olan eğitim-öğretim faaliyetlerinde mevcut durumu değerlendirme ve gelecekteki politikalarda göz önüne alınabilecek hususları ortaya çıkarma noktasında değerli görülmektedir. Dil ve kültür farklılıklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik etkileri, yaşanan sorunlar ve beklentilerin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın problemi, dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarıdır. Bu temel problemin ardından aşağıda alt problemlere yer verilmiştir.

- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğine yönelik etkileri nelerdir?
- Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sağlanan destekler nelerdir?
- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmalarındaki sorunlar nelerdir?
- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinde etkili uygulamalar var mıdır, varsa nelerdir?

- Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitimleri ile ilgili paydaşların beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın verileri nitel yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseninde katılımcıların olguyu nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, olgu hakkında ne hissettikleri merkeze alınarak derinlemesine bir anlayışın kazanılmasına çalışılır (Patton, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bulunduğu resmi ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri, öğretmenler ile bu öğrencilerin velileridir. Araştırmada 32 katılımcı yer almaktadır. Katılımcı sayısı belirlenirken verilerin doygunluğa ulaşması ölçü alınmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Amaçlı örneklemede araştırma probleminin doğru anlaşılmasına hizmet edecek bir çalışma grubunun oluşturulması hedeflenir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Katılımcılarda ölçüt olarak geçici koruma statüsünde öğrencisi/çocuğu olma ölçütü aranmıştır. Bu nedenle amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan katılımcılarla çalışmayı gerektirir (Patton, 2014).

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin sayıları ilgili veriler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilme çabası güdülerek öğrenci sayısının % 10'undan fazlası geçici koruma statüsündeki öğrenci olan okullardaki gönüllü katılımcılardan görüş alınmıştır. Araştırmada etik değerler gözetilerek Etik Kurul Onayı alınmıştır. Gönüllü olarak katılmak isteyen yönetici, öğretmen ve velilerle görüşmek üzere uygun bir zaman dilimi belirlenmiştir. Belirlenen tarih ve saatte okul yöneticileri ile odalarında, öğretmenlerle kendilerini rahat hissedebilecekleri bir okul ortamında, velilerle ise yine velilerin kendilerini

rahat ifade edebilecekleri bir okul ortamında ve dil farklılıklarından dolayı tercüman eşliğinde görüşülmüştür.

Araştırmada, katılımcılarla ilgili olarak bazı kısaltmalar yapılmış ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kısaltmalar

Katılımcılar	Kısaltma
Geçici koruma statündeki öğrencisi olan okul yöneticisi	GY
Geçici koruma statündeki öğrencisi olan öğretmen	GÖ
Geçici koruma statündeki çocuğu olan veli	GV

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların pozisyonlarının ilk harfleri alınarak birer kısaltma yapılmıştır. Katılımcılarla ilgili özellikler ve görüşme süreleri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Geçici Koruma Statünde Öğrencisi/Çocuğu Bulunan Katılımcılara Ait Özellikler ve Görüşme Süreleri

Geçici koruma statüsünde öğrencisi/çocuğu bulunan katılımcılar						
Katılımcı Pozisyonu	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem(yıl)	Öğrenim Durumu	Gelir Durumu(Lira)	Görüşme Süresi(dak.)
Yönetici	GY1	Erkek	15	Lisans	-	34
Yönetici	GY2	Erkek	18	Lisans	-	30
Yönetici	GY3	Erkek	10	Lisans	-	28
Yönetici	GY4	Erkek	10	Lisans	-	29
Yönetici	GY5	Erkek	12	Lisans	-	30
Yönetici	GY6	Kadın	4	Lisans	-	28
Yönetici	GY7	Erkek	13	Lisans	-	32
Yönetici	GY8	Erkek	9	Y.Lisans	-	29
Yönetici	GY9	Kadın	11	Lisans	-	28
Yönetici	GY10	Kadın	10	Lisans	-	30
Yönetici	GY11	Erkek	30	Lisans	-	28
Öğretmen	GÖ1	Erkek	13	Lisans	-	26
Öğretmen	GÖ2	Kadın	9	Y.Lisans	-	24
Öğretmen	GÖ3	Erkek	12	Y.Lisans	-	30
Öğretmen	GÖ4	Kadın	7	Lisans	-	27
Öğretmen	GÖ5	Kadın	4	Lisans	-	28
Öğretmen	GÖ6	Kadın	5	Lisans	-	27
Öğretmen	GÖ7	Kadın	6	Lisans	-	28
Öğretmen	GÖ8	Erkek	9	Lisans	-	26
Öğretmen	GÖ9	Erkek	7	Lisans	-	32
Öğretmen	GÖ10	Erkek	10	Lisans	-	30
Öğretmen	GÖ11	Erkek	4	Lisans	-	29
Öğretmen	GÖ12	Erkek	4	Lisans	-	33
Veli	GV1	Kadın	-	Lise	800	37
Veli	GV2	Erkek	-	Ortaokul	1200	39

Veli	GV3	Erkek	-	Lisans	720	39
Veli	GV4	Kadın	-	Lisans	1300	37
Veli	GV5	Kadın	-	Lise	1500	40
Veli	GV6	Kadın	-	Lise	2000	41
Veli	GV7	Kadın	-	Lisans	2500	40
Veli	GV8	Erkek	-	Lisans	850	38
Veli	GV9	Erkek	-	Lisans	700	37

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 11'inin (% 34,37) okul yöneticisi, 12'sinin (% 37,50) öğretmen ve 9'unun (% 28,12) öğrenci velisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların 19'u (% 59,37) erkek, 13'ü (% 40,62) kadındır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 4 ile 30 yıl arasında değiştiği, 1 okul yöneticisi ile 2 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu diğer 20 okul yöneticisi ve öğretmenin lisans mezunu, 1 velinin ortaokul, 3 velinin lise ve 5 velinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Velilerin aylık ortalama gelirlerinin 700 ile 2500 Lira arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin 24 dakika ile 41 dakika arasında değiştiği, toplamda 32 katılımcı ile 1014 dakika görüşme yapıldığı, ortalama görüşme süresinin yaklaşık 31 dakika olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda, görüşmede sorulacak soruların önceden hazırlanır. Araştırmanın önemli noktalarının katılımcılarla konuşulmasını ve konudan sapmadan bir iletişim akışını sağlar (Patton, 2014). Görüşme formları oluşturulurken kuramsal çerçeve ve araştırmanın problemi göz önüne alınmıştır. Görüşmeler dikkatli bir şekilde, verilerin kaybolmamasına özen gösterilerek yazılı olarak kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerliğin, bulguların doğruluğunu değerlendirme çabaları olup en iyi, araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanabileceği ifade edilebilir (Creswell, 2016). Diğer bir ifadeyle araştırma kapsamında elde edilen bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolüdür (Gibbs, 2007). Bu bilgiler göz önüne alındığında araştırmanın iç geçerliğini arttırmak adına uzman görüşünden yararlanılmış, bulguların tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiş, verilerin kuramsal çerçeve ile uyumluluğu değerlendirilmiş, bulguların araştırmaya katılan katılımcılar tarafından gerçekliği sorgulanmış ve gerçekçi bulunmuştur. Dış geçerlik ile ilgili olarak ise çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde açıklanmış, görüşme ortamı ve süreleri hakkında bilgi verilmiş, çalışma grubuna okul yöneticisi, öğretmen ve veliler dâhil edilerek çeşitlendirilmiş, olası genellemelere imkân sağlayacak şekilde kapsamlı açıklamalar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik farklı Şekillerde ele alınmakla birlikte genelde birden fazla kodlayıcının veri setlerine yönelik cevaplarındaki tutarlılık anlamındadır (Creswell, 2016). Yani, araştırmacının yaklaşımının ve tutarlılığının diğer araştırmacılar tarafından kontrol edilmesidir. Bu bilgiler referans alınarak araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması adına uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı olarak kaydedilerek gerçekleştirilmiştir.

İç güvenilirlik hususunda araştırmacının yaklaşımını ve araştırmanın tüm aşamalarında yaptığı kontrolleri açıklaması, dış güvenilirlik hususunda ise araştırmadaki tüm süreçler, kendi konumu ve stratejiler hakkında açık ve ayrıntılı bir biçimde bilgi vermesi okuyucuya güven verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda iç güvenilirliğe yönelik araştırmanın soruları açık bir Şekilde yazılmış, bu soruların gerektirdiği Şekilde veriler toplanmış, verilerin analizinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların problem durumuna yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmış, katılımcılarla sağlıklı bir iletişim kullanılmasına özen gösterilmiş, görüşme tekniği kullanılarak ayrıntılı veriler toplanmış, görüşme süreçlerinde yansız ve empatik olmaya özen gösterilmiştir. Dış güvenilirlik ile ilgili ise araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, sonuçlar ve veriler ilişkilendirilmiştir, ham veriler başkaları tarafından incelenebilecek Şekilde muhafaza edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerde yer alan gerçek olguları keşfetmeyi hedefleyen ve tanımlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde benzer veriler, kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği Şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yönteminde ise araştırma konusu yapılan olgu ilgili olarak katılımcıların kişisel deneyimleri betimlenir. Doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların ifade ettikleri önemli veriler listelenir, tema adı verilen büyük birimler halinde gruplandırılır (Creswell, 2016).

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen ilk soru geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkilerinin ortaya çıkarılması ile ilgilidir. Katılımcı

görüşlerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan temalar ve temaların frekans değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Etkileri Kapsamında Oluşan Temalar ve Temaların Frekans Değerleri

Etkiler	
Olumlu	Olumsuz
Kültürlerarası etkileşim (f=9)	İletişim problemleri (f=14)
Toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi (f=5)	Çatışma (f=10)
	Gruplaşma (f=4)
	Kültür farklılıkları (f=3)

Tablo 3'te, kültürlerarası etkileşim teması (f=9) altında toplanabilecek görüşler GY1, GY2, GY7, GY8, GY9, GÖ6, GÖ7, GÖ8 ve GÖ10 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu katılımcılar öğrenciler arasında kültürel etkileşimin olumlu manada gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin GY1 "bizim çocuklar da farklı kültürden gelen çocuklarla tanışıyorlar, etkileşime giriyorlar, onlar da Türkçe öğreniyor, kaynaşma oluyor" , GY2 "olumlu anlamda öğrenciler arasında kültürel etkileşim oluyor, yabancı birini anlama, misafirperverlik gibi değerlerimizi hatırlıyoruz ve o bilinç oluşuyor. Farklı ülkeden gelen, algısı farklı, kültürü farklı bireyleri tanıyoruz, onlar da bizi tanıyor, GÖ7 "öğrencilerin karma olmaları daha iyi, bu şekilde daha hızlı Türkçe öğreniyorlar, sadece Suriyelilerin olduğu gibi bir okulda olsalar daha çok dışlanırlar" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Toplumsal norm ve değerlerin öğrenimi teması (f=5) altında toplanabilecek görüşler GY10, GÖ1, GÖ2, GÖ3 ve GÖ12 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan GY10,"olumlu olarak çocukların yardımlaşma, misafirperverlik, paylaşımcılık duyguları gelişiyor", GÖ1,"öğrencilerin empati becerisi kazanması, bir de farklı bir kültürde etkileşimde olmaları açısından olumlu etkileri olduğu söylenebilir", GÖ2,"baskın kültürün kodları ile yetişmiş çocuklar ile bir arada olmak, Türk öğrencilerin çoğulculuk, farklılıklara saygı, birlikte yaşama kültürü gibi tutum ve düşüncelerine olumlu katkı sağlayacaktır. Değerler eğitimini uygulamalı yaşama fırsatının doğduğunu söyleyebilmek mümkün" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

İletişim problemleri teması (f=14) altında toplanabilecek görüşler GY1, GY5, GY7, GY10, GÖ2, GÖ8, GÖ10, GÖ11, GÖ12, GV3, GV6, GV7, GV8 ve GV9 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu yönde görüş belirten katılımcılardan GY1"sınıfların yarısı Suriyeli. İletişim problemleri çok fazla. Suriyeli öğretmenler var ama onlar da Türkçeyi iyi bilmiyor", GY5"sınıf ortamına girdikten sonra dil sorunu yaşanıyor, bu nedenle iletişim problemleri oluyor. Sınıf dışında çok sıkıntı olmuyor. Bir şekilde anlaşıyoruz. Sınıfta, öğretmenler farklı iki gruba ders anlatmak zorunda kalıyor, ciddi anlamda zorlanıyor, bazen sınıfta yokmuş gibi davranmak zorunda kalabiliyorlar", GÖ2"geçici koruma

statüsündeki öğrencilerin eğitim faaliyetlerine en olumsuz yansımaları dil problemidir. Çocuklar konu içinde anlayamadıkları yerde dönüt vermiyor, söz almak istediklerinde alay edilmemesi için oldukça kısık sesle konuşuyor. Okul içinde ve okul sonrasında aynı kültürden gelen arkadaşlarıyla görüşmelerinden dil gelişimleri yetersiz kalıyor”, GV8”çocuğum dil problemi yaşıyor. Onun dışında bence bir sıkıntı yok. Aslında ilk zamanlara göre çok iyi, ancak dil problemi özellikle okulda sürüyor. Okuyor, yazıyor ama anlamıyor. Ben de Suriye’de öğretilmişim. Ben de çocuğuma destek olmak için Türkçe öğrenmeye çalışıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Çatışma teması (f=10) altında toplanabilecek görüşler GY1, GY4, GY6, GY9, GY11, GÖ7, GÖ9, GÖ10, GV3 ve GV9 kodlu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde GY4”*disiplin konusunda olumsuz etkileniyoruz, düzenimizi bozuyorlar, bizim öğrencileri ezme çalışıyorlar, en ufak bir problemde ayırım yapıyorlar, bizim öğrencilere acımasız davranıyorlar. Hırçınlar, çatışma eğilimleri var”, GY6”olumsuz anlamda okullardaki eğitim kalitesini ciddi şekilde zedeliyorlar. Çok fazla kavga yaşanıyor. Hem kendi aralarında hem de Türklerle, bir kutuplaşma oluyor. Aileler de farklı, çok hırçınlar. Göç ve savaştan dolayı olabilir, kavgaya meyilliler, öğrenci kavgaları ailelere de yansıyor, sıkıntılar çok oluyor, biz öğrencilere yansıtılmamaya çalışıyoruz ama problem yaşıyoruz”, GÖ9”sınıf içinde uyum problemleri var, Türk öğrenciler ve kendi aralarında çatışma yaşıyorlar. Dersin işlenişini bozuyorlar. Çoğunun yaşı büyük. Kavga etme eğilimleri çok fazla. Kendilerini çok güçlü hissediyorlar”, GV9”bazen çocuklar kavga ediyor ama normal karşılıyorum. Bazen de Türk çocuklar bizim çocuklarla dalga geçiyorlarmış” gibi görüşler öne çıkmaktadır.*

Gruplaşma teması (f=4) altında toplanabilecek görüşler GY4, GÖ1, GÖ2 ve GÖ12 kodlu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu yönde, GY4”*kendi aralarında gruplaşma halindedir, bizim öğrencilerle iletişimleri yok, kültür etkileşimi pek olmuyor, GÖ12”özellikle sayıların fazla olduğu sınıflarda ayrımcılık ve kutuplaşma yaşanabilmektedir”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Kültür farklılıkları teması (f=3) ile ilgili olarak GY8, GÖ4 ve GÖ6 kodlu katılımcıların görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılardan GY8”*olumsuz olarak kaynaşma problemi yaşanıyor, kültür uyumsuzluğu oluyor”, GÖ4”bu öğrencilerin etkileri genelde olumsuzdur, dilleri ve kültürleri farklı, sosyoekonomik durumları iyi değil, okulda ve mahallede etnik-kültürel ayrışma oluyor. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bu gibi ortamlarda farklılıklar zenginlik değil düşmanlık sebebi olabiliyor. Bu farklılıkların okulu etkilememesi mümkün değil”* şeklindeki görüşlerini ifade etmişlerdir.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilere sunulan desteklere ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen ikinci soru geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik sunulan desteklerle ilgilidir. Sunulan eğitsel desteklerle ilgili oluşan temalar ve temaların frekans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilere Sunulan Eğitsel Destek Kapsamında Oluşan Temalar ve Temaların Frekans Değerleri

Destekler	
Tema	Akademik destek (f=27)
	Sosyal destek (f=27)
	Dil desteği (f=18)
	Maddi destek (f=13)
	Aile desteği (f=12)
	Psikolojik destek (f=10)
	Mentör desteği (f=8)

Tablo 4'te, akademik destek teması altında (f=27) GY1, GY2, GY6, GY8, GY9, GY11 ve velilerin tamamı okuldaki faaliyetlere ilaveten takviye kurslarının mevcut olduğunu dile getirirken; GY3, GY4, GY5, GY10, GÖ2, GÖ3, GÖ5, GÖ7, GÖ8, GÖ9, GÖ10 ve GÖ11 kodlu katılımcılar bu kursların etkililiğinin tartışmaya açık olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin tamamı takviye kurslarını faydalı bulduklarını ve eğitim-öğretim hizmetlerinden genel olarak memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultudaki görüşlerden bazıları, GY10"akademik anlamda takviye kurslarımız var ama bu kurslar daha etkili hale getirilebilir", GV6"okul sonrası takviye kursları var. Çocukların temellerinin iyi olması için bunlar önemlidir" Daha önce kampta kalıyorduk, burası kampa göre daha iyi", GV9"biz savaştan kaçıp geldik, bizim için önemli bir fırsat. Çocuklarımız yeniden öğrenme fırsatı yakaladı. Verilen desteği inkâr edemeyiz. Bir yerinden hayatı yakalamalıyız ve onun için çabalıyoruz", GÖ3"açılan takviye kursları yardımıyla akademik katkı sunulmaya çalışılmaktadır, kurslarda ek kaynak verilmektedir, ancak diğer öğrencilerle aynı değerlendirilmektedirler. Farklı bir ülkeden geldikleri için altyapıları zayıf ve hazırbulunuşlukları yetersizdir. Akademik anlamda takip ve değerlendirmenin de yetersiz olduğu söylenebilir" şeklindedir.

Sosyal destek teması (f=27) ile ilgili olarak yönelik GÖ1, GÖ3, GÖ6, GÖ7, GÖ8, GÖ9, GV1, GV4, GV5, GV6, GV7, GV8 ve yöneticilerin tamamı kutlama ve anma günleri, sanat ve spor faaliyetleri gibi sosyal faaliyetlere katılım noktasında herhangi bir ayırım yapılmadığını, yetenek ve becerileri doğrultusunda, ayırım yapılmadan tüm öğrencilere yer verildiği dile getirilmiştir. Bu doğrultuda, GY4"sosyal olarak bir ayırım yok, belirli gün ve haftalar, spor takımları vb. tüm faaliyetlere katılabilirler, ama onlara özel bir şey de yok, GY11"herhangi bir ayırım yapmadan tüm etkinliklere katılabilirler, Gençlik Spor İl Müdürlüğü'nün faaliyetleri de var, bu öğrenciler o faaliyetlere de katılabilirler, GÖ1"diğer öğrencilerle eşit fırsat ve imkânlarla sahiptirler, toplum ve çevre de bazen çocuklara ilgi göstermektedir, GV5"etkinliklere katılım noktasında

bir ayırım yok, çocuğun ilgisine bakıyorlar, GV6"spor faaliyetlerine katılım teşvik ediliyor. Onun dışında tiyatro, koro gibi etkinliklere bizim çocuklarımız ayırım yapılmadan katılabiliyor, şeklindeki görüşlerini ifade etmişlerdir.

Dil desteği teması altında (f=18) GY1, GY4, GY5, GY6, GY7, GY9, GY10, GÖ2, GÖ6, GÖ8, GÖ9, GÖ11 ve GÖ12 kodlu katılımcılar verilen dil desteğinin yeterli düzeyde olmadığını, çoğu sorunun da kaynağının dil problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Veliler ise dil desteği temasında daha olumlu görüş belirtmişler, çocuklarının okula ve dil öğrenmeye başlatıldığını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan, GY5"*çocuklar okuma yazma bilmiyor, anlamıyor, her şey havada kalıyor*", GÖ11"*dil desteğinin arttırılması performanslarını arttırabilir*", GÖ12"*dil sorunlarını tam olarak çözemedikleri için derse katılım hiç yok, istisnai öğrenciler var tabii*", GV4"*Suriye'de okula başlayıp burada devam edenler için zor bir dönem, ama benim çocuklarım burada başladı, dil öğrendi, daha kolay oldu*", şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Maddi destek teması (f=13) ile ilgili olarak GY1, GY2, GY5, GY7, GY8, GY9, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ9, GV4, GV6 ve GV7 kodlu katılımcılar çanta, kalem, defter gibi kırtasiye yardımlarının yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan, GY7"*bazı çocuklar UNICEF gibi kuruluş veya derneklerden maddi yardım alıyorlar*", GÖ6"*bazen çanta, kalem, defter gibi maddi destek oluyor*", GÖ9"*UNICEF'in kırtasiye yardımı var*", GV4"*bütün okullarda maddi yardım yapılıyor. Bize de çanta, defter, kırtasiye yardımı yapıldı*", şeklinde görüşlerini dile getirilmişlerdir.

Aile desteği teması altında (f=12) GY1, GY5, GY6, GY7, GY8, GY9, GY10, GY11, GÖ4, GÖ6, GÖ7 ve GÖ9 kodlu katılımcılar genel olarak ailelerin daha düşük eğitim seviyelerinde yer aldıklarını, çocuklarının eğitim sürecine desteklerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş belirten GY6"*aileler okula gelmiyor, aile desteği yok*", GY2"*ebeveyn katılımı noktasında daha az ilgili olduklarını söyleyebilirim*", GÖ6"*ailelerinin herhangi bir desteği yok*", GÖ9"*aileleri gelip gitmiyor, bir kayıta geliyorlar, ilgisizler*", şeklinde görüş getirmişlerdir.

Psikolojik destek teması altında (f=10) GY1, GY2, GY5, GY6, GY7, GÖ6, GÖ7 ve GÖ8 kodlu katılımcılar özellikle rehberlik servisleri tarafından öğrencilere yönelik psikolojik desteğin yapıldığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan, GY1"*psikolojik destek olarak rehberlik servisimiz çalışıyor, bazen Kızılay'ın bu konuda çalışmaları oluyor*", GÖ6"*rehberlik servisimiz psikolojik destek sunuyor*", GÖ7"*rehberlik servisi psikolojik destek sunuyor. Ayrıca okulda bir Suriyeli öğretmenimiz var, o da yararlı oluyor*" şeklindeki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Mentör desteği teması altında (f=8) GY1, GY2, GY6, GY7, GÖ2, GÖ6, GÖ7 ve GÖ8 kodlu katılımcılar Suriyeli eğitimcilerin özellikle iletişim ve uyum noktasında katkılarının göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda

GY2" Suriyeli eğitimcilerle koçluk sistemi kurduk, her eğiticilere belirlenen öğrencileri verdik, bu eğitimciler öğrencilerin bilgilerine sahip ve gelişimlerini izliyorlar", GÖ6" Suriyeli eğitimciler iyi oldu ama bu eğitimcilerden daha verimli yararlanılmalıdır", GÖ8" rehberlik servisinde görev yapan bir Suriyeli eğitimci var, o da çok iyi oldu", şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen üçüncü soru geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan sorunlarla ilgilidir. Bu doğrultuda oluşan temalar ve temaların frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar Kapsamında Oluşan Temalar ve Temaların Frekans Değerleri

Sorunlar	
Tema	Dil Sorunu (f=23)
	Çatışma (f=17)
	Hazırbulunuşluk (f=4)
	Belirsizlik (f=4)
	Dışlanma (f=2)

Tablo 5'te dil sorunu teması altında (f=23) GY1, GY3, GY4, GY5, GY6, GY7, GY9, GY10, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ6, GÖ8, GÖ9, GÖ11, GV2, GV3, GV4, GV5, GV6, GV8 ve GV9 kodlu katılımcılar tarafından en önemli sorun olarak dil sorununun öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu sorunla ilgili olarak katılımcılardan GY4"en önemli sorun, dil sorunu. Bence Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmadan yoğun bir şekilde Türkçe öğrenmeleri sağlandıktan sonra, normal okullara kayıt hakkı kazanmalılar. Sadece ders olarak da değil, geziler, etkinlikler, yarışmalar vb. gibi uygulamalarla hem Türkçeyi hem Türk kültürünü tanıma fırsatı yakalarlardı", GY5"en önemli sorun dil sorunu, yeterli bir dil seviyesine gelmeyen öğrenci sınıf ortamına alınmamalı, önce temel okuma, yazma ve anlama becerisi kazanmalı sonra okula kabul edilmelidir", GÖ11"en önemli sorunun dil sorunu olduğunu düşünüyorum, sağlıklı bir iletişim kanalı kurulabilirse veli, okul, öğretmen işbirliği ile diğer sorunlar da çözülebilir", GV2"en önemli sorun dil problemi, onun dışındakiler her çocuğun okulda yaşayabileceği problemlerdir", GV6"en önemli sorun dil sorunu. Takviye kursları var ama öğrencilerin eksik yönlerine daha fazla odaklanılabilir. Teknolojiden bu anlamda yararlanılabilir. Filmler, videolar izlenebilir. Hikâye kitapları okunabilir. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çatışma teması (f=17) ile ilgili olarak GY1, GY2, GY5, GY6, GY8, GY10, GY11, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ9, GÖ10, GÖ12, GV3 ve GV7 kodlu katılımcılar yaşanan çatışmaları sorun olarak öne çıkarmışlardır. Bu katılımcılardan, GY5" kültür farklılığından dolayı çatışma yaşanıyor, çalışma kültürleri farklı, çok rahatlar, olsa da olur

olmasa da olur modundalar", GY11"Kültür farklılığı çok belirgin, anlayışları farklı, alguları farklı, bu konuda kendimizi daha çok tanıtmamız gerekiyor", GÖ9"yaşantıları ve kültürel farklılıklardan dolayı şiddet eğilimleri çok fazla", GV7"çocuklar farklı bir ortama gelmişler. Biraz utangaçlar. Yanlış anlaşılmaktan çok korkuyordu çocuğum. Örneğin, kızım kendi dil yapısıyla bir soruya cevap verdiğinde arkadaşları gülmüştü ona. Bu nedenle derslerden soğudu bir dönem. Çocuklarımızın arka plana itilmemesi gerekir. Bu konuda özellikle öğretmenlerin duyarlı olmasını bekliyoruz", gibi görüşler dile getirmişlerdir.

Hazırbulunuşluk teması (f=4) ile ilgili GY7, GÖ3, GÖ5 ve GÖ6 öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmamasını dile getirmişlerdir. Bu katılımcılardan, GY7"denklik sistemleri sıkıntılı, öğrenci eğitime ara verdiğinden yaşça büyük olabiliyor, ya da yaşının gerektirdiği hazırbulunuşluğa sahip olmayabiliyor", Ö6"en önemli sorun hazırbulunuşluklarının çok zayıf olması, akademik olarak bizim çocukların çok gerisindedeler, çocukların hazırbulunuşlukları dikkate alınarak bir merkezde toplanmalı ve takviye eğitim yapılmalıdır", şeklinde görüşler dile getirmişlerdir.

Belirsizlik teması altında (f=4) GY8, GY9, GÖ1 ve GÖ7 yaşanan belirsizlik ortamını diğer bir sorun olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan GY9"belirsizlik ortamı en kötüsü, çocuklar kalacaklar mı gidecekler mi şeklinde ne olacaklarını bilmiyorlar", GÖ7"belirsizlik en önemli sorun, geri dönüp dönmeme konusunda arada kalmışlar, bu da düşünce ve davranışlarını etkiliyor" şeklinde görüş ifade etmişlerdir.

Dışlanma teması (f=2) ilgili olarak GÖ5 ve GÖ8 bu çocukların dil farklılığı nedeniyle bazen dışlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, GÖ8"yaşanan sorunlardan dolayı bu çocukların dışlandıklarını söylemek mümkündür" şeklinde görüş belirtmiştir.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkili uygulamalara ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen dördüncü soru geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik gerçekleştirilen etkili uygulamalarla ilgilidir. Etkili uygulamalarla ilgili olarak elde edilen temalar ve temaların frekans değerleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerindeki Etkili Uygulamalar Kapsamında Oluşan Temalar ve Temaların Frekans Değerleri

Tema	Etkili Uygulamalar

Tablo 6' da eşit katılım teması altında (f=18) GY1, GY2, GY4, GY5, GY6, GY8, GY9, GY11, GÖ5, GÖ7, GÖ8 ve GÖ10, GV2, GV4, GV5, GV6, GV7 ve GV9 kodlu katılımcılar geçici koruma statüsündeki öğrencileri herhangi bir ayırım yapmadan

sanat, spor, gezi, yemek vb. faaliyetlere katılabilmelerinin; kutlama ve anma programları gibi etkinliklerde yer almalarının oldukça etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılardan GY2"onları oldukları gibi kabul ederek etkinliklere katılmalarını destekliyoruz, tiyatro, koro ve spor takımlarında yetenekli geçici koruma statüsünde bulunan öğrencilerimiz var", GÖ5"öğrencilerin hepsinin katılabildiği etkinlikler yapılıyor, bu durumda disiplin sorunları da azalıyor" GV6"genel olarak memnunuz, ayırım yapılmıyor, birlikte kitap okuyorlar, film izliyorlar, sanat ve spor etkinliklerinde yer alıyorlar, çok yararlı oluyor" şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Karma sınıflar teması (f=10) ile ilgili GY1, GY4, GY5, GY7, GY8, GY9, GY10, GY11, GÖ10 ve GÖ12 kodlu katılımcılar karma sınıflar oluşturmanın etkili bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan GY7" Bu öğrencileri sınıflara karma bir şekilde yerleştiriyoruz, sınıf içerisinde de karışık bir şekilde oturmalarını sağlıyoruz, bu tabakalaşmalarını engelleyip, etkileşimi arttırıyor, daha çabuk dil öğreniyorlar" GÖ12"öğrencileri sınıf içerisinde karma oturtarak okul ve sınıf ortamına daha kolay uyum göstermelerini ve kültürel etkileşimin hızlandığını görüyoruz" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki beklentilere ilişkin bulgular

Katılımcılara yöneltilen son soru geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki beklentilerle ilgilidir. Beklentilerle ilgili görüşlerden oluşan temalar ve temaların frekans değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerine Yönelik Beklentiler Kapsamında Oluşan Temalar ve Temaların Frekans Değerleri

Beklentiler	
Tema	Dil desteği (f=16)
	Nitelikli eğitim (f=12)
	Kaynaşma (f=8)
	Belirsizlik (f=7)
	Sosyal ve psikolojik destek (f=4)
	Temel eğitim (f=3)

Tablo 7'de dil desteği teması kapsamında (f=16) GY1, GY3, GY5, GY6, GY7, GY8, GÖ2, GÖ3, GÖ6, GÖ8, GÖ9, GÖ11, GV2, GV3 ve GV8 kodlu katılımcılar dil desteği noktasında beklentilerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan GY5"daha önce Geçici Eğitim Merkezleri gibi birimlerde ayrı bir eğitim verilerek hem dil desteği verilmeli hem de kültürümüze adapte olmaları sağlanmalıdır. Türkçeyi iyi öğrendikten sonra normal okullara kayıtları yapılmalıdır", GÖ3"bilişsel zekâları yeterli olmasına rağmen Türkçe okuma, yazma, konuşma ve anlama gibi dil sorunları nedeniyle geri kalmaktadırlar. Bu sorunlar çözüldüğünde diğer öğrencileri yakalayacaklarını ümit ediyorum", GÖ9"bu öğrencilerin ya kendi dillerinde eğitim almaları ya da Türkçeyi iyi öğrenip normal eğitim

faaliyetleri kapsamına alınmaları gerekir", GV2"geleceğe yönelik en önemli beklentim, çocuğumun Türkçe öğrenmesidir. Dil sorununu aşarsak problem kalmaz diye düşünüyorum" şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Nitelikli eğitim teması altında (f=12) GY11, GÖ5, GÖ10, GÖ11, GV1, GV2, GV3, GV4, GV5, GV6, GV8 ve GV9 kodlu katılımcılar bu çocukların daha nitelikli eğitim almaları ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Bu yönde GÖ10"geçici koruma statüsündeki bu öğrencilerin alacakları nitelikli eğitimle ilerleme katedeceklerini, en azından toplumsal ve kültürel uyum açısından bir gelişme yakalayacakları kanaatindeyim. Meslek sahibi olmaları ve eğitilmeleri önemlidir. Aksi takdirde toplum için sorunlu bireyler olma potansiyelleri var. Akademik anlamda genel olarak performansları düşük düzeyde bu nedenle mesleki eğitime yönlendirilmeleri faydalı olabilir", GV1"gelecekte burada mı oluruz Suriye'ye mi döneriz bilmiyorum ama benim için çocuğumun dürüst olması, erdemli olması çok önemli, bunun yanında iyi bir meslek sahibi olmasını da isterim", GV8"benim beklentim, çocuğumun iyi bir eğitim alması, hem Türkçeyi hem Arapçayı öğrenmesi, iyi bir üniversiteden mezun olup iyi bir meslek sahibi olmasıdır", şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Kaynaşma teması (f=8) ile ilgili olarak GY1, GY4, GY5, GY8, GY10, GÖ2, GÖ12, GV7 kodlu katılımcıların etkileşim ve kaynaşmanın arttırılması yönünde beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan, GY10"hem dil hem kültürel uyumun sağlanması gerekli. Hatta Türk ailelere birlikte yaşayabilmemiz gerektiği, onların hangi şartlardan geldikleri anlatılmalıdır. Velide önyargı varsa öğrenciye de yansıyor. Bizim insanımızın biraz daha fazla empati yapmaya ihtiyacı var", GÖ12"geçici koruma statüsündeki öğrencilerin özellikle Türkiye-Suriye kardeşliğine inandırılmaları, bu kardeşliğin yıllar öncesine dayandığını bilmeleri, hep birlikte bu günlerin geçeceğine inandırılmaları gerekir", GV7"öğrencilerin birlikte katılabileceği tarihi yerler ve müzelere geziler yapılabilir, piknikler düzenlenebilir. Çocukların sadece okuyarak değil yaparak yaşayarak öğrenmeleri desteklenmeli ve kaynaşmaları sağlanmalı diye düşünüyorum. Türk kültürüne ait önemli yerler, camiler, müzeler, kütüphanelerin birlikte ziyaret edilmesi önemli, çocuklar bu tür etkinliklerden olumlu etkileniyor, buna yönelik faaliyetler arttırılabilir" gibi görüşler belirtmişlerdir.

Belirsizlik teması altında (f=7) GY9, GÖ5, GÖ7, GÖ8, GV1, GV6 ve GV7 mevcut belirsizlik durumunun öğrencilerin eğitsel performanslarını etkilediğini, belirsizliğin giderilmesi halinde olumlu gelişmelerin yaşanabileceği yönünde beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan GÖ7"belirsizlik sorunu aşıldığı zaman herşey rayına oturabilir. Gidecekleri veya kalacaklarının netleşmesi iyi olur kanaatindeyim. Bu durum çocukları etkiliyor. Akıllarında dönmek varsa önemsemeyebiliyorlar", GV6"geleceğimiz belirsiz, ama ister burada ister Suriye'de çocuğumun eğitimini almasını isterim", GV7"geleceğimizi bilmiyoruz, çocuğumun burada

Türk öğrencilerin erişebildiği her yere erişmesini isterim” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sosyal ve psikolojik destek teması (f=4) ile ilgili olarak GY2, GY6, GÖ2 ve GÖ9 kodlu katılımcılar öğrencilere ve ailelerine yönelik sunulan sosyal ve psikolojik desteklerin artırılması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Örneğin, GÖ2'nin görüşü *”bu öğrenciler ile bu öğrencilerin dersine giren öğretmenlere yönelik sosyal ve psikolojik destek yapılması gerektiğini düşünüyorum”* şeklindedir.

Temel eğitim teması altında (f=3) GY7, GÖ2 ve GÖ6 bu çocuklara yönelik temel eğitim noktasında takviye eğitimlerin yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin GÖ6'nın görüşü *”temel yeterliği olmayan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının test edilip önce bir temel eğitimden geçirilmeleri gerekir”* şeklindedir.

Sonuç ve Tartışma

Dil sorunu ve iletişim problemleri katılımcılar tarafından en önemli sorun olarak görülmüş, bu sorunların okuldaki herkesin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği ifade edilmiştir. Dil sorunu birçok araştırmada da öne çıkan bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Çakmak (2018), Doğutaş (2018), Kardeş ve Akman (2018), Samuk (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Yurdakul ve Tok (2018), Uğurlu (2018), Tamer (2017), Keskinlik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), Levent ve Çayak (2017), Beyazova ve Akbaş (2016), Emin (2016), Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da geçici koruma statüsündeki öğrencilerle ilgili yaşanan en belirgin sorun dil farklılıklarından kaynaklı iletişim sorunlarıdır. Göçmen öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunlarının başında dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim sorunlarının geldiği söylenebilir (Ramsey, 2018). Bu sorunların giderilememesi, eşitsizliklere neden olmakta, eğitimin kalitesini düşürmekte (Beyazova ve Akbaş, 2016), toplumsallaşma ve uyum noktasında olumsuz etkilere neden olmaktadır (Çakmak, 2018; Uğurlu, 2018). Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin dil farklılıklarından kaynaklanan iletişim problemleri yaşadıkları kabul edilmekle birlikte Türkiye'nin daha önce bu boyutta bir göçmen topluluğunu ağırlamadığı dikkate alındığında, bu öğrencilerin eğitim faaliyetlerine erişim ve aldıkları eğitimin niteliğine yönelik çabaların göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir. Bu çabalara 2017-2018 eğitim-öğretim yılında açılan takviye kursları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında yoğun Türkçe dil eğitiminin verildiği uyum sınıfları örnek verilebilir.

Katılımcıların kutlama ve anma günleri, sanat ve spor faaliyetleri gibi sosyal faaliyetlere katılımda bir ayırımın yapılmadığını, yetenek ve becerileri dikkate alınarak bu öğrencilere de yer verildiği şeklindeki görüşleri sosyal destek teması

altında toplanmıştır. Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bir ayırma tabi tutulmadan sosyal etkinliklere katılabildiklerini söylemek mümkündür. Özdemir (2016) de yaptığı araştırmada bu bulguya paralel bulgular elde etmiştir. Sosyal destek teması altında değerlendirilebilecek mentor desteği ile ilgili olarak bazı katılımcılar geçici koruma statüsündeki öğrencilerle aynı dil ve kültüre sahip eğitimcilerin iletişim ve uyum noktasında yararları olduğu ifade edilmiştir. Entorf (2015) de eğitsel süreçlerde göçmen öğretmenlerin de yer almasının uyumu kolaylaştıran bir öge olabileceğini ifade etmektedir.

Akademik destek noktasında katılımcılar okula ilaveten takviye kurslarının mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu kursların yararları üzerinde dururken, bazıları yararlarının yanında daha etkili hale getirilmesini dile getirmişlerdir. Uğurlu (2018), dezavantajlı olan bu gruba yönelik akademik desteğin artırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Yaşanan çatışmaların, katılımcılar tarafından önemli bir sorun olarak algılandığını söylenebilir. Bu soruna, Doğutaş (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Keskinçilik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) ve Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da değinilmiştir. Bu araştırmalarda geçici koruma statüsündeki öğrencilerin saldırgan tutum ve davranışlar sergileme eğilimlerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Bu eğilim, kültürel sürekliliğin sağlanamaması ve farklı bir kültürde bulunulmasından kaynaklanan stres, güvensizlik, endişe, izole edilmişlikle ilişkilendirilebilir (Ramsey, 2018; Gay, 2010). Yaşanan çatışmalara paralel olarak öğrenciler arasında iletişim kopukluklarının ve gruplaşmaların olduğu dile getirilmiştir. İletişim sorunlarının bireyleri kendilerine benzeyenlerle birlikte hareket etmeye yönelttiği ileri sürülebilir. Doğutaş (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Uğurlu (2018), Keskinçilik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017)'in yaptıkları araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu noktada çocukların aynı dil ve kültüre sahip arkadaşlarını daha fazla tercih ettikleri söylenebilir (Ramsey, 2018).

Geçici koruma statüsündeki öğrencilerin nitelikli eğitim almaları katılımcıların en büyük beklentileri olarak öne çıkmaktadır. Bilhassa veliler, çocuklarının nitelikli bir eğitim alıp, dürüst, ahlaklı ve erdemli olmaları ve bir meslek sahibi olmaları şeklinde beklentilerini belirtmişlerdir.

Aile desteği ile belirtilen görüşler ekseriyetle olumsuzdur. Özellikle yönetici ve öğretmenler, ailelerin eğitim düzeylerinin genelde düşük olduğunu, çocuklarının eğitim sürecine destek olmadıklarını ifade etmişlerdir. Veliler ise dil farklılığı nedeniyle okula gitmediklerini, çocuklarına destek olamadıklarını ifade etmişlerdir. Başar, Akan ve Çiftçi (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Tamer (2017), Özdemir (2016) araştırmalarında bu bulguya paralel bulgular elde etmişlerdir. Başar vd., (2018) ve Özdemir (2016) bu durumu dil farklılıkları ve velilerin vasıfsız işlerde yoğun

çalışmaları nedeniyle zaman ayıramamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Entorf (2015), dil farklılıklarının göçmen ailelerin okuldan uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmekte, göçmen velilerin okulla temaslarının artırılmasının önemini altını çizmektedir.

Psikolojik destekle ilgili görüşlerde bazı katılımcılar rehberlik servisleri tarafından psikolojik desteğin verildiğini dile getirirken, bazıları çatışma ortamından uzaklaşarak yerleşen bu çocuklara psikolojik desteğin yeteri kadar verilmediğini dile getirmişlerdir. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, (2018), Aydın ve Kaya (2017), Tamer (2017), Levent ve Çayak (2017) de araştırmalarında rehber öğretmenlerin bu öğrencilere yeterli psikolojik desteği veremediklerini ifade etmektedirler.

Maddi destekle ilgili olarak katılımcılardan bazıları çanta, kalem, defter gibi kırtasiye yardımlarının yapıldığını belirtmişlerdir. Bu yardımların değerli olmakla birlikte geçici koruma statüsünde çocukların sayısı göz önüne alındığında yeterli olduğunu ifade etmek güçtür. Yapılan maddi yardımların yeterli olmadığı Çakmak (2018), Samuk (2018) ve Tanrıkulu (2017) tarafından da dile getirilmiştir.

Katılımcılar, karma sınıflar oluşturmanın en etkili uygulama olduğunu belirtmiş, bu uygulamanın dil ve kültür etkileşimini desteklediği, kaynaşmayı arttırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu bulguya paralel olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin bir ayırım yapılmaksızın kutlama ve anma programlarında yer aldıkları, sanat ve spor faaliyetlerine katıldıkları, gezi ve yemek gibi etkinliklerde yer aldıkları dile getirilmiştir. Bu bulgular ışığında geçici koruma statüsündeki öğrencilerin ayırım yapılmaksızın etkinliklere katılmaları, sınıflara karma bir şekilde yerleştirilmelerinin olumlu olarak değerlendirildiği söylenebilir. Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bu bulguya benzer bulgular elde edilmiştir. Sakız (2016), göçmen öğrencilerin okulda eşit birer üye olarak kabul edilmelerinin önemli olduğunu, diğer öğrencilerde olduğu gibi bu öğrencilerin de ilgi, gereksinim ve yeteneklerinin keşfedilip geliştirilmesinin öğrencilerin motivasyon ve bağlılıklarını arttırabileceğini belirtmektedir. Karma sınıflar ve eşit katılım ile ilgili bulgulara paralel şekilde kaynaşmanın arttırılması ile ilgili görüşler de ifade edilmiştir.

Karma sınıflar, eşit katılım ve kaynaşmanın arttırılması ile ilgili bulguların doğal bir neticesi olarak öğrencilerin aynı ortamda bulunmalarının öğrencilerin yardımlaşma, dayanışma, misafirperverlik, farklılıklara saygı gibi toplumsal norm ve değerlerin oluşması ve gelişmesinde önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Bu bulgu, geçici koruma statüsündeki öğrencilere gün geçtikçe alışılması ve normal bir durum olarak görülmeye başlanması ile açıklanabilir. Özdemir (2016) de araştırmasında öğrencilerde arkadaşlık ilişkileri, uyum, paylaşım, yardımlaşma gibi tutum ve becerilerin zamanla geliştiğini dile getirmektedir. Öte yandan bazı veliler

çocuklarının dil farklılığından dolayı bazen dışlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Başar vd., (2018), Çakmak (2018), Şimşir ve Dilmaç (2018), Tosun vd., (2018), Uğurlu (2018), Keskinlik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Göçmen çocukların davranışları kültür ve dil farklılıklarından dolayı çoğu zaman yanlış anlaşılabilir. Bu nedenle de çocuklar kendilerini dışlanmış hissedebilmekte, çekingen davranabilmektedirler (Ramsey, 2018; Gay, 2010). Benzer şekilde Şimşir ve Dilmaç (2018), Uğurlu (2018), Tamer (2017), yerli öğrenciler ile geçici koruma statüsündeki öğrenciler arasında tam bir kaynaşmanın olduğunu söylemenin güç olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada, ebeveynlerin çocuklarına, farklılıklara saygı konusundaki telkinlerinin etkili olabileceği söylenebilir (Çakmak, 2018). Öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmeleri, Türkiye’de geçici ikamet ettiklerini düşünmeleri, tam olarak kaynaşamamaları, kendilerini yabancı olarak hissetmelerinden kaynaklanabilir. Entorf (2015), okulların göçmen öğrencilerin kültürleri ile yerel kültürün birlikte tanınabileceği uygulamaların yapıldığı ve kültürel anlamda entegrasyonun sağlandığı ortamlara dönüştüğünde dezavantajlı olan göçmen öğrencilerin eğitsel performanslarının artabileceğini ileri sürmektedir.

Hazırbulunuşluğun yeterli düzeyde olmaması bazı katılımcılar tarafından sorun olarak dile getirilmiştir. Samuk (2018) da araştırmasında bu bulguyu destekler nitelikte bulgular elde etmiştir. Özellikle okul öncesi eğitimde ve temel eğitimin ilk yıllarında, göçmen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında hazırbulunuşluk anlamında bir farklılığın olduğu kabul edilmektedir (Dicks ve Lancee, 2018; Arzubiaga vd., 2009). Hazırbulunuşluk ile ilgili bulgulara paralel olarak bazı katılımcılar da temel eğitim noktasında takviye eğitimlerin yapılması ile ilgili beklentilerini belirtmişlerdir. Tosun vd., (2018) tarafından yapılan araştırmada da geçici koruma statüsündeki öğrenciler, Türkiye’deki eğitim olanaklarından yararlanmalarının önemini farkında olduklarını, diğer öğrenciler gibi başarılı olmak ve eğitim hayatlarını sürdürmek istediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, yaşanan belirsizliğin öğrencilerin eğitsel performansını etkilediğini, belirsizliğin giderilmesi halinde daha olumlu gelişmelerin yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Arar, Örucü ve Ak Küçükçayır (2019) bu öğrencilerin misafir gibi görüldüklerini, Samuk (2018), bu öğrencilerin Türkiye’de kalma durumlarının netleşmemesinden kaynaklanan belirsizlik ortamının sorun teşkil ettiğini, geline nokta bu öğrencilerin misafir gibi algılanmaktan ziyade bütünleşme politikalarına önem verilmesinin daha yararlı olacağını dile getirmektedirler. Bu durumda geçici koruma statüsündeki öğrencilerin belirsizlik yaşadıkları, bu durumun da eğitsel performansını etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere geçici koruma statüsündeki öğrencilerle iletişim konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürlerarası köprüler inşa edebilecek etkinlikler gerçekleştirmeleri, geçici koruma statüsündeki öğrencilere yönelik kalıcı eğitim politikalarının oluşturulması, velilere yönelik broşür, dergi gibi materyallerin hazırlanması, Türkiye’de ücretsiz olarak verilen kitapların da akıllı defter şekline dönüştürülmesi böylelikle okul masraflarının azaltılması, ekonomik yetersizliği olan ailelerin çocuklarına okul yemeği, okul kıyafeti, defter vb. eğitsel araç gereç desteği artırılması, öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklerde bir araya gelmeleri desteklenmesi, geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim sistemi içerisine dâhil edilmeden önce olabilecek en erken yaşta dil eğitimine tabii tutulmaları önerilebilir. Araştırmacılara yönelik olarak ise geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitsel yaşamlarını okul öncesi dönemde incelenmesi, farklı okul kademelerde yaşanan sorunların araştırılması önerilebilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 08.06.2020

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 34810

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Alba, R., Sloan, J. & Sperling, J. (2011). The integration imperative: the children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37, 395–415.
- Arar, K., Örucü, D. ve Ak Küçükçayır, G. (2019). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: Policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, doi: 10.1080/13603124.2019.1603401
- Arzubiaga, A. E., Nogueron, S.C & Sullivan, A.L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*. 33, 246-271. doi: 10.3102/0091732X08328243

- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5),456-473. doi: 10.1080/14675986.2017.1336373
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. doi: 10.24106/kefdergi.427432
- Beste, A. (2015). Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey Preventing a Lost Generation. *United Nations University Institute Globalization, Culture and Mobility*. <https://gcm.unu.edu/publications/policy-reports/education-provision-for-syrian-refugees-in-jordan-lebanon-and-turkey-preventing-a-lost-generation.html> adresinden 23.02.2020 tarihinde erişildi.
- Beyazova, A. ve Akbaş, M. (2016). Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli mülteci çocuklar. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Der.). *Değerler eğitimi: Eğitimde farklılık ve katılım hakkı içinde*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bravo Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: Migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433.
- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (3. Baskıdan çeviri). (Çev. Ed. S. B. Demir). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal
- Çakmak, H.(2018). *Türkiye'deki Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının uyum sürecine etkileri. Göçve Kültürel Etkileşim: Uluslararası Osmanlı Devleti'nde ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Göç ve Kültürel Etkileşim Sempozyumunda Sunulan Bildiri*. İstanbul.
- Day Vines, N. L. & Day Hairston, B. O. (2005). Culturally congruent strategies for addressing the behavioral needs of urban, African American male adolescents. *Professional School Counseling*, 8(3), 236-243.
- Dicks, A. & Lancee, B. (2018). Double disadvantage in school? Children of immigrants and the relative age effect: A regression discontinuity design based on the month of birth. *European Sociological Review*, 34(3), 319-333. doi: 10.1093/esr/jcy014
- Doğutaş, A. (2018). Teachers' Perceptions of Refugee Students in Turkish Schools. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(1), doi: 10.1515/mlt-2017-0024
- Domina, T., Penner, A. & Penner, E. (2017). Categorical in equality: Schools assorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311-330.
- Driessen, G. (2017). The validity of educational disadvantage policy indicators. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 93-110.

- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *SETA Analiz*, 153, 1-28.
- Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps. *IZA World of Labor*. doi: 10.15185/izawol.146
- Erisman, W. & Looney, S. (2007). *Opening the door to the American dream: Increasing higher education access and success for immigrants*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- European Commission (2013). Study on educational support for newly arrived migrant children. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Foner, N. (2010). Questions of success: Lessons from the last great immigration. G. Sonnert and G. Holton (Ed.). *Helping young refugees and immigrants succeed, aid and education in* (pp. 9-27). New York: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama (2. baskıdan çeviri)*. (Çev. Ed. H. Aydın). Ankara: Anı.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- GİGM (2020). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. <https://www.goc.gov.tr/> adresinden 21.3.2020 tarihinde erişildi.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). (S. Turan Çev. Ed, S. Turan ve S. Aylin Bayar Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım içinde* (ss. 3-17). Ankara: Nobel.
- Gorard, S. (2015). The uncertain future of comprehensive schooling in England. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 257-268.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2),119-152.
- Heath, A. F., Rothon, C. & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Johansson, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups-structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34, 1135-1142.

- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Keskinkılıç Kara S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44, 236-250.
- Kirk, S., Gallagher, J. & Coleman, M. R. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri (14. Baskı). (Ed. S. Rakap, Çev. H.Sarı ve S. Deniz. *Özel gereksinimli çocukların eğitimi içinde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 17-35.
- Lüdemann, E. & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking: is there a double disadvantage for second-generation immigrants?. *Journal of Population Economics*, 26(2),455-481. doi:10.1007/s00148-012-0414-z
- Meunier, M., Coulon, A.D., Gutierrez, O. M. & Vignolez, A. (2013). A longitudinal analysis of UK second-generation disadvantaged immigrants. *Education Economics*, 21(2), 105-134.
- Oropesa, R. S. & Landale, N. S. (1997). Immigrant legacies: ethnicity, generation and children's familial and economic lives. *Social Science Quarterly*, 399-416.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Sivas.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). (Çev Ed. M. Bütün ve S. B. Şirin, Çev. E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler içinde*. Ankara: Pegem.
- Ramsey, P. G. (2018). Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim. (Çev.Ed. T. G. Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Samuk, S. (2018). Metamorphosis of educational understanding: Temporary integration of Syrians in Turkey. *Border Crossing Transnational Press London*, 8(2), 297-319.
- Shapira, M. (2010). Explaining differences in the attainment of migrant students: a cross country study. CES briefing. The University of Edinburgh. doi: 10.13140/RG.2.2.25711.48800

- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitimin-den beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Uğurlu, Z. (2018). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. Şiddet ve Sosyal Travmalar Kongresinde sunulan bildiri* (ss. 185-248).
- Watkins, K. & Zyck, S. A. (2014). Living on hope, hoping for education-The failed response to the Syrian refugee crisis. *Shaping policy for development*. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9169.pdf> adresinden 20.02.2020 tarihinde erişildi.
- Wiley, T. G. & Lee, J. S. (2009). The education of language minority immigrants in the United States. G. Terreng, J. S. L. Wiley and W. R. Russell (Eds.). The education of language minority immigrants in the United States in. *British Library Cataloguing in Publication Data*. ISBN-13: 978-1-84769-211-5.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

Extended Abstract

Introduction

There are many studies showing that students of ethnic and cultural differences (minority, immigrant, temporary protection status, etc.) are disadvantaged in terms of benefiting from educational activities compared to other students (Heath, Rothon ve Kilpi, 2008; Alba, Sloan ve Sperling, 2011; Driessen, 2017). Nowadays, children with ethnic, linguistic and cultural differences benefit from educational activities in many places, especially in the USA and Europe (Arzubiaga, Nogueron, & Sullivan, 2009; Bravo Moreno, 2009), and they also affect the structure of educational activities (Bravo Moreno, 2009).

In the development of disadvantaged individuals, it is thought that the effects of education and training activities are seen more prominently in individuals' expressing themselves, seeking their rights, socializing, and quality of life. Therefore this research is considered valuable in terms of evaluating the current situation in educational activities that affect students', who are under temporary protection status as a disadvantaged group, benefiting from educational services and revealing the issues that can be taken into consideration in future policies. It is important to reveal the effects of ethnicity, language and cultural differences in educational activities, problems experienced and stakeholders' expectations.

The main purpose of this study is to investigate the students', who are under temporary protection status as a disadvantaged group, benefiting situation from educational services. Following this basic problem, sub-problems are given below;

- 1) What are the effects of students, who are under temporary protection status, on the quality of educational activities?
- 2) What are the supports provided for students who are under temporary protection status?
- 3) What are the problems faced by students who are under temporary protection status while benefiting from educational services?
- 4) Are there any effective practices in education and training services of students who are under temporary protection status?
- 5) What are the expectations of stakeholders regarding the education of students under temporary protection status?

Purpose of The Research

The main purpose of this study is to investigate the students', who are under temporary protection status as a disadvantaged group, benefiting situation from educational services.

Method

Research Design

The research data was collected by using qualitative methods. The research was carried out with the phenomenological design, one of the qualitative research designs.

Research Participants

The participants of this study are school administrators, teachers and parents of the students who are under temporary protection status. There are 32 participants in the research.

Data Collection

The data of this research were collected through interviews. Semi-structured interview approach was preferred in the study.

Data Analysis

The research data was analyzed by content analysis and descriptive analysis methods.

Results

Regarding the effects of students, who are under temporary protection status, on educational activities the themes of intercultural interaction, learning social norms and values, communication problems, conflict, grouping and cultural differences were formed. When it comes to supports provide for students who are under temporary protection status, the themes of academic support, social support, language support, financial support, family support, psychological support and mentor support have emerged. The themes of language problem, conflict, readiness, uncertainty and exclusion have emerged in relation to the problems experienced in schools where students who are under temporary protection status studying at. Within the scope of effective educational practices, themes of equal participation and mixed classes have been emerged in order to support disadvantaged students in terms of educational services. Regarding the expectations of stakeholders from scholl

and educational services, the themes of language support, qualified education, integration, elimination of uncertainty, social and psychological support and basic education were formed.

Conclusion and Discussion

Language and communication problems caused by students who are under temporary protection status were seen as the most important problems by the participants and it was stated that these problems affect the feelings, thoughts and behaviors of everyone in the school. Under the social support theme, the views of the participants that there is no discrimination in participation in social activities such as celebration and commemoration days, arts and sports activities, against disadvantaged students were collected. According to participants' views these students are included in, considering their abilities and skills, all activities held in school. In order to support disadvantaged students' academic achievements, participants stated that reinforcement courses are available in addition to the school time. While some of the participants emphasized the benefits of these courses, some expressed that these courses can be made more effective than its present format. It can be said that the conflicts experienced are perceived as an important problem by the participants.

Providing qualified education for these disadvantaged students, who are under temporary protection status, is the greatest expectation of the participants. As relation to the family support, participants' views are mostly negative. Especially the administrators and teachers stated that families' level of education is generally low and they do not support the education process of their children. Parents stated that they did not attend school and could not support their children due to the language differences. Even though some participants stated that psychological support was provided by the guidance services, but some of the other participants stated that psychological support provided was not enough. Regarding the financial support, some of the participants stated that stationery aid such as bags, pens and notebooks was provided for these students. Participants stated that creating mixed classes is the most effective practice, and it was stated that this practice supports language and culture interaction and increases adaptation.

In addition to these findings, it was stated that students under temporary protection status took part in celebration and commemoration programs, participated in arts and sports activities, took part in activities such as trips and meals, without any discrimination. Similarly, opinions about increasing adaptation were expressed. It was also expressed that cultural differences negatively affect the functioning of the school. The insufficient level of readiness was expressed as a problem by some participants. Participants stated that the uncertainty experienced

affects the educational performance of the students, and if the uncertainty is eliminated, more positive developments can be experienced.