

TURKISH ONLINE JOURNAL of QUALITATIVE INQUIRY

Volume 8, Issue 3, July 2017

Editor
Abdullah KUZU



TODAY

ISSN 1309-6591

Copyright © 2010 - THE TURKISH ONLINE JOURNAL OF QUALITATIVE INQUIRY

Tüm hakları saklıdır. TOJQI'de yayınlanan makaleler yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen ya da tamamen herhangi bir şekilde ya da herhangi bir araçla, fotokopi, kayıt ya da başka herhangi bir bilgi saklama ve geri getirme sistemi de dahil olmak üzere elektronik ya da mekanik olarak basılamaz ve çoğaltılamaz.

TÜRKİYE'de basılmaktadır.

İletişim Adresi:
Prof.Dr. Abdullah KUZU
TOJQI, Baş Editör
Eskişehir-Türkiye

Baş Editor

Abdullah Kuzu,
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yardımcı Editörler

Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Elif Buğra Kuzu Demir
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Editör Kurulu

Oktay Cem Adıgüzel
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün
Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Franz Breuer
Westfälische Wilhems-Universität Münster,
Germany

Mustafa Caner
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Elif Buğra Kuzu Demir
Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Serap Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Yasemin Ergenekon
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Cindy G. Jardine
University of Alberta, Kanada

Nilüfer Yavuzsoy Köse
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Adile Aşkım Kurt
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Abdullah Kuzu
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Jean McNiff
York St John University, United Kingdom

Wolff-Michael Roth
University of Victoria, Canada

Lynne Schrum
George Mason University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ken Zeichner
University of Washington, USA

İngilizce Dil Editörleri

Mehmet Duranhođlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Yönetmel ve Teknik Personel

Ali Haydar Bülbül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Serkan Çankaya, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

The Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) (ISSN 1309-6591) yılda dört kez (Ocak, Nisan, temmuz ve Ekim) www.tojqi.net adresinde yayınlanmaktadır.

TOJQI ile ilgili tüm sorularınız için lütfen TOJQI Baş Editörü Prof.Dr. Abdullah Kuzu ile iletişime geçiniz.
İletişim adresi: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Eğitimi Bölümü,
Yunus Emre Kampüsü, 26470, Eskişehir, TÜRKİYE,
Tel.: #:+90-222-3350580/1925, Faks: # :+90-222-3350573,
E-posta : akuzu@anadolu.edu.tr; editor@tojqi.net.

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri** 291-322
Fatma Akgün
- Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Müdür Görüşleri** 323-349
Necdet Konan Büşra Bozanoğlu Remzi Burçin Çetin
- Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimdeki Rehberlik ve Denetim Süreci** 350-371
Zeynep Temiz

Araştırma Makalesi

**Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve
Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ¹**

Fatma Akgün ²

Öz

Çalışmanın amacı Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğretim teknolojilerine yönelik kabullerinin incelenmesidir. Karma yöntemsel yaklaşımla incelenen araştırmanın çalışma grubunda 2013-2014 Öğretim yılında bir devlet üniversitesinde görev yapan 92 öğretim elemanı yer almaktadır. Araştırmada nicel veriler için Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlaması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından gerçekleştirilen “Bireysel Yenilikçilik” ölçeği ve Davis, tarafından geliştirilen “Teknoloji Kabul Ölçeği (TAM)” kullanılmıştır (Davis, 1989). TAM ölçeği araştırmacı tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak farklı uzmanlık alanı ve kıdeme sahip 13 öğretim elemanından toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel testlerden, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının yüksek düzeyde bireysel yenilikçi özelliğine sahip olup,

¹ Bu araştırma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen çalışmanın (Proje No: 2013/54) bir bölümüdür.

² Yrd.Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fatmaa@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9728-7516>

Geliş tarihi: 14.02.2017, Kabul tarihi: 15.06.2017

öncü olma karakterinde oldukları ve öğretim teknolojilerine yönelik kabul, kullanım ve yarar algısına ilişkin olumlu görüş içerisinde buldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bireysel yenilikçilik özellikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik kabul algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği görülmüş ve katılımcılar tarafından yenilikçilik ve öğretim teknolojilerinin kabulüne ilişkin yorumlarda bulunulmuş ve araştırmacı tarafından bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Bireysel yenilikçilik, teknoloji kabulü, öğretim teknolojileri, öğretim elemanı*

Giriş

Eğitimde yeniliklerin uygulanabilmesi ve teknolojinin etkin kullanılabilmesi için eğitim içerisinde yer alan her bir bireyin sorumluluğunu bilen, araştıran, sorgulayan ve üreten bireyler olması beklenmektedir. Bu bireyler içerisinde yeniliği ve değişimi getiren ve bu sayede eğitimi şekillendiren en önemli bireylerin de öğretmenler olduğu düşünülürse (Bakkenes, Vermunt ve Wubbels, 2010), öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmeleri, yeni öğretim tekniklerini öğrenmeleri ve kendilerini alanlarına uygun güncellemeleri gerekmektedir (Pollock, 2008). Özellikle bu öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanlarının da günümüz bilim çağında eğitimde yeniliği ve değişimi kabul eden, yenilikleri ve teknolojiyi eğitime entegre edebilen, öğretim teknolojilerinden yararlanarak, derslerini etkin kılan bireyler olmaları büyük önem arz etmektedir. Özellikle öğrenme ortamlarında yeniliğin ve değişimin kabul edilmesi, bireylerin yeniliği özümsemesi, yenilikçi anlayışa sahip olmaları, gerekirse eğitim içerisinde yer alan bireyler ile işbirliği içinde olmalarına bağlıdır (Al-Husseini ve Elbeltagi, 2016; Könings, Gruwel ve Merrienboer, 2007). Yenilik kavramı ile ilgili olarak Rogers (1995) toplumda, bir birey ya da birey gruplarının yeni olarak algıladıkları bir fikir, bir uygulama ya da bir nesne tanımını kullanırken, Goldsmith ve Foxall (2003) ise bazen yeni fikirlerin veya uygulamaların ortaya çıkmasındaki yaratıcı süreç; bazen yeni fikirlerin veya uygulamaların kendisi; bazen de var olan bir yeniliği benimseyenlerin bilişsel ve davranışsal tepkilerinin bir parçası olması süreci olarak tanımlamıştır. Yenilikçilik ile ilgili ise, değişime veya yeni şeyleri denemeye isteklilik (Hurt, Joseph ve Cook, 1977), kişilerin diğerlerine göre yeniliği daha önce benimseme derecesi (Rogers, 1995), benimseyicilerin özellikleri ve yeniliklere yönelik tepkileri (Goldsmith ve Foxall, 2003), yaratıcılık, risk alma, deneyime açıklık, fikir liderliği (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) gibi ifadeler kullanılmıştır. Genel anlamda düşünüldüğünde de toplum içerisinde yer alan bireylerin herhangi bir yeniliği veya değişimi kabul etme durumları farklılık gösterebilir. Rogers (1995), bireysel farklılıkları da göz önüne alarak yenilikçiliği beş kategori içerisinde değerlendirmiştir.

- Yenilikçiler (Innovators): Yeni fikirleri denemeyi ve risk almayı seven, ileri düşünme becerisine sahip, yeniliği ilk önce kabul eden, etrafı ile iletişim halinde olan, girişken ve yaratıcı bireylerdir.
- Öncüler (Early Adopters): Yenilikler hakkında toplumun diğer bireyelerine bilgi veren, yol gösteren, toplumu büyük ölçüde etkileyen, bilgisini paylaşan ve yeniliği erken benimseyen bireyelerdir.

- Sorgulayıcılar (EarlyMajority): Toplumun büyük bir kesimini oluşturan ve diğer bireyler ile yakın ilişkiler içerisinde olan, yeniliği benimseme konusunda çekingen duran ve risk kalma konusunda da çok fazla istekli davranmayan bireylerdir.
- Kuşkucular (LateMajorities): Yeniliklere karşı çekingen kalıp, şüpheli davranan, çoğunluğun yeniliği benimsemesini bekleyen, bu konuda korku ve endişeleri olan bireylerdir.
- Gelenekçiler (Laggards): Geleneklere bağlı, değişime karşı önyargılı, tutucu tavır sergileyen, olaylara gerçekçi yaklaşmayan, yenilikleri benimseme konusunda en geri planda duran bireylerdir.

Rogers (2003)' yeniliklerin yayılımı kuramını ele alarak yapılan çalışmalardan Moore ve Bensabat (1991) bireylerin bilgi teknolojilerini benimseme biçimlerini araştırırken benzer şekilde Vanderlinde ve Braak (2011)'ta öğretmenlerin yeni nesil bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik ilgisini araştırmışlardır. Yeniliğin kabulüne ilişkin en önemli faktör, yeniliğin birey ve topluma olan faydası ve yeniliğin kullanımının kolaylığıdır (Demiralay, Bayır ve Gelibolu, 2015). Kullanımı kolay olan yenilik faydalı olarak da algılanırken (Usluel ve Mazman, 2010), teknolojinin efektif kullanmasında en önemli faktörlerden birisinin de teknolojiye yönelik yenilikçilik olduğuda da ifade edilmektedir (Lu, Yao ve Yu, 2005).

Yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yapılan birçok çalışma içerisinde birçok farklı model ve kuram kullanılmıştır, bu model ve kuramlar içerisinde en etkili ve en çok ele alınan kuram Teknoloji Kabul Modeli (TAM) olmuştur. Davis (1985), TAM modelini ve işleyişini detaylı bir biçimde ele almıştır. TAM ile ilgili meta analiz çalışmalarında (Chuttur, 2009; King ve He, 2006) modelin geçerli ve sağlam bir model olduğu, LMS kullanımı (Fathema, Shannon ve Ross, 2015; Schoonenboom, 2014), e-öğrenme (Chang, Hajiyeve ve Su, 2017; Masrom, 2007; Persico, Manca ve Pozzi, 2014; Tarhini ve diğerleri, 2015), mobil teknoloji (Lu, Yao ve Yu, 2005), e-posta (Davis, 1989), yazılım uygulamaları (Samancıoğlu, Bağlıbel, Keser Özmentar ve Çetin; 2015), sosyal ağ (Arı, Yılmaz ve Bekteş, 2016), eğitsel yenilikler (Usluel ve Mazman, 2010), e-portfolyo (Cheng, Chen ve Yen, 2015), giyilebilir teknolojiler (Bützler ve Schlick, 2016; Hong, Lin ve Hsieh, 2017; Kwee-Meier), bilişim teknolojileri (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Davis, 1989; Teo, 2011) gibi birçok alana yönelik kullanıcı kabulünü anlamada çok iyi bir araç olduğunu kanıtlamıştır. TAM'ın temel amacı teknolojinin benimsenmesine yönelik kullanıcı niyetini açıklamanın yanında (Chang, Hajiyeve

ve Su, 2017), yenilikçi ve/veya bilgi teknolojisini ürünlerinin kabulünü hangi faktörlerin etkilediğine yönelik bir varsayım ortaya çıkarmaktır (Shih, Lu, Liu ve Wu, 2017).

TAM, birçok uygulamaların, kullanıcılar tarafından benimsenmesi ve tahmin edilmesi için oluşturulmuş ve son yıllarda da, eğitim teknolojilerini de ele alacak şekilde kapsamlı bir genişleme içersine girmiştir. TAM öğrenciler, öğretmenler ve birçok kişi tarafından eğitim teknolojisinin kabulünü araştırmak amacıyla bilimsel bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Teo, 2011).

TAM içerisinde yer alan öğelere bakıldığında bireyin yeniyi kullanarak performansının artacağı inancı yarar algısını, bireyin davranışı sergilemeye yönelik hazırlığı niyeti, bir davranışı sergilemek için olumlu ya da olumsuz düşüncesi tutumu ve bireyin hiçbir çaba harcamadan yeni bir şeyi kolayca kullanabileceği inancı olan kullanım kolaylığını ifade etmektedir (Usluel ve Mazman, 2010).

TAM, bireylerin teknolojiye yönelik kabulünün, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığının etkisinde şekillendiğini savunmaktadır. Algılanan fayda, kişinin bir sistemi kullanmasıyla, işindeki performans ve veriminin zenginleştiğini düşünme derecesi olarak açıklanırken, algılanan kullanım kolaylığı ise herhangi bir fiziksel ya da zihinsel çaba gerektirmeksizin sistem kullanımının kolay olarak algılandığında şeklinde açıklanmaktadır (Davis, 1989). Algılanan kullanım kolaylığının, algılanan fayda ve kullanıma yönelik tutum üzerinde önemli bir etkisi olduğu (Akman ve Mishra, 2015; Chuttur, 2009; Kelly, 2014; Luan ve Teo, 2011; Schoonenboom 2014), ayrıca algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığının niyeti etkilemede pozitif bir etkisinin olduğu (Luan ve Teo, 2011; Schoonenboom, 2014) ifade edilmektedir. Model içerisinde diğerlerine oranla daha güçlü etkiye sahip olan bu iki faktörün teknoloji kullanımına yönelik kullanıcı niyetini ve tutumunu etkilemede belirgin bir etkisi olmasının (Masrom, 2007) yanında ve algılanan faydanın, algılanan kullanım kolaylığı ve kullanıma yönelik niyet arasındaki ilişkiyi oluşturduğu da ifade edilmektedir (Chen ve Lu, 2016; Tarhini, Hone, Liu ve Tarhini, 2017). Bu hususla ilgili olarak birey teknolojinin yapmış olduğu işe faydası olduğunu ve performansının artacağını düşündükçe, bu teknolojiyi kabul etmesi çok daha kolay olmaktadır (Powell ve Wimmer, 2016; Samancıoğlu ve diğerleri, 2015).

Teknoloji kullanımının sağladığı bu olanaklar neticesinde, teknolojik yeniliklerin her alanda olduğu gibi özellikle eğitim alanında da uygulanması bilgi çağını yakalayabilmek adına oldukça

önemli görülmektedir. Bu tür bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanılması ile öğrenme kaynakları çeşitlenmekte, öğretmen-merkezli eğitim yaklaşımından, öğrenci-merkezli eğitim yaklaşımına geçiş hızlanmakta (Hannafin, 2012; Hannan, 2005) ve öğrencilerin daha katılımcı bir ortamda, yaratıcı yeteneklerini geliştirerek, eğitim ve öğretim sürecine katılmaları sağlanmaktadır (Ma, Anderson ve Strith, 2005). Eğitim kurumlarının ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, bilgiyi analiz edebilen, bilgiyi üretebilen, teknolojiyi sorunsuzca kullanıp eğitim sistemine entegre edebilen yenilikçi bireyleri yetiştirebilmesi hedeflendiğinden, özellikle öğrenme öğretme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin başlıca rol oynadığı yükseköğretimde öğretmen eğitim programları içerisinde, yeterli teknoloji becerilerinin ve değişime ve yeniliğe ayak uydurmanın gerekliliğinin öğretmen adaylarına aktarılması önemli görülmektedir (Brenner ve Brill, 2016, Zhu, 2015).

Eğitim ve öğretim içerisinde yenilikçi olmanın ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önem arz ettiğine ilişkin birçok çalışma yapılmıştır (Hannan, 2005; Jaskyte, Taylor ve Smariga, 2009; Ntemana ve Olatokun, 2012; Rosen 2005). Bu çalışmalardan, Rosen (2005), teknoloji kabul çerçevesinde, bilişim teknolojileri alanında bireysel yenilikçiliğin etkisini belirlemek üzere yaptığı doktora çalışmasında, bilgi teknolojileri alanındaki bireysel yenilikçiliğin kullanıcının teknolojiye yönelik ilgisini anlamada önemli bir etkisinin olduğu ve bunu uygulamalarına da kolayca yansıtabildiği ifade ederken, Jaskyte ve diğerleri (2009) yenilikçi öğretime yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının bakış açıklarını incelediği araştırmasında yenilikçi bir öğretim elemanı olmak için teknoloji kullanımı konusunda yenilikçi bir anlayışa sahip olma ve bu sayede yeni öğretim yöntemlerini eğitim sürecine entegre etme gibi birçok faktörün de etken olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, Kim ve Chai (2017), bireysel yenilikçilik özelliğine sahip olmanın yeni nesil teknolojik ürünlerin kullanımını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere eğitimcilerin yeniliklerin gelişmesine yardımcı olan, sorunlara çözüm bulan, bilgi üreten, araştırmacı, yaratıcı, değişime ve gelişime ayak uydurabilen, toplumunda bu konuda bilinçlenmesini sağlayabilen, sorgulayan ve teknolojiden faydalanabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Eğitimcilerin yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitimcilerimizin de alanlarında kendilerini geliştirmeleri ve bu tür teknolojileri etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Özgür, 2013; Turan ve Çolakoğlu, 2008). Yapılan bu çalışma ile eğitim ve öğretimde önemli bir yere sahip olan öğretim elemanlarının bireysel

yenilikçilik özellikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik kabullerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özellikleri nasıldır?
2. Öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özellikleri cinsiyete, uzmanlık alanı, unvan ve mesleki amaçlı teknoloji kullanımına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri nasıldır?
4. Öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri cinsiyet, uzmanlık alanı, unvan ve mesleki amaçlı teknoloji kullanımına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özellikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri arasında ilişki var mıdır?
6. Öğretim elemanlarının yenilik ve yenilikçilik kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Öğretim elemanları yeni bir fikri, olayı ya da nesneyi kabullenme ile ilgili nasıl bir süreç izlemektedirler?
8. Öğretim elemanlarının yenilikçiliği etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretim elemanlarının eğitim kurumlarının bireysel yenilikçilik üzerine etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?
10. Öğretim elemanlarının öğretim teknolojisi kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
11. Öğretim elemanlarının teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkıları ve öğretim teknolojilerinin kullanım kolaylığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
12. Öğretim elemanlarının eğitimde yeni nesil öğretim teknolojilerinin kullanımı konusunda (sosyal ağlar, akıllı tahta, akıllı telefon, tablet pc vs.) düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nicel ve nitel verilerin yer aldığı karma yöntemsel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma arasında köprü kurarak ve nitel verilerin araştırmanın nicel boyutunun gelişimine yardımcı olarak kapsamlı ve tamamlayıcı bir yaklaşım ile olayları geniş bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmeyi amaçlar (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırma içerisinde nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması ortaya atılan teori ya da uygulamaya ilişkin daha kesin ve bütüncül bilgiler içerir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Ayrıca bu yaklaşımın temelinde nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi, araştırmada yer alan problemi daha iyi anlamak için bu yöntemlerden birini tek başına kullanmaya kıyasla daha yarar sağlamaktadır (Creswell, 2017). Araştırmada her iki yaklaşımda kullanılarak araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirliğinin arttırılması amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntemsel yaklaşımlardan Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, nicel ve nitel veriler birlikte toplanır ve elde edilen bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek amacıyla bulgular karşılaştırılır (Creswell, 2013). Desen içerisinde nicel veriler için araştırmaya dâhil olan popülasyonun karakteristik özelliklerini ortaya koyan, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli (Frankel ve Wallen, 2006; Karasar, 1999) ve nitel verileri için farkında olduğumuz, bunun yanısıra derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmak için olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 20011).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2013-2014 Öğretim Bahar yarıyılında Türkiye’de bir devlet Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi’nde görev yapan 92 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1 üzerinde görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutu için ise aynı örneklem içinden amaçlı örneklem yoluyla öğretim elemanları arasında cinsiyet dikkate alınarak farklı uzmanlık alanlarına ve farklı unvanlara sahip 13 öğretim elemanı yer almaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 2 üzerinde görülmektedir.

Tablo 1
Öğretim Elemanı Genel Dağılım Özellikleri (Nicel Veri)

Cinsiyet	N	(%)	Akademik Unvan	N	(%)
Kadın	46	50	Prof. Dr.	2	2.1
Erkek	46	50	Doç. Dr.	7	7.6
Toplam	92	100	Yrd. Doç. Dr.	45	48.9
			Öğr. Gör. Dr.	2	2.1
Uzmanlık Alanı	N	(%)	Arş. Gör. Dr.	3	3.2
BÖTE Öğrt.	4	4.3	Öğr. Gör.	20	21.7
Sınıf Öğrt.	13	14.1	Arş. Gör.	11	11.9
Fen Bilg. Öğrt.	11	11.9	Okutman	2	2.1
Sosyal Bilg. Öğrt.	6	6.5			
Okul Öncesi Öğrt.	2	2.1			
Türkçe Öğrt.	7	7.6			
Özel Eğitim Öğrt.	5	5.4			
Almanca Öğrt.	7	7.6			
İngilizce Öğrt.	13	14.1			
Resim Öğrt.	5	5.4			
Müzik Öğrt.	6	6.5			
Eğitim Bilimleri	13	14.1			

Teknolojiyi Kullanma	N	(%)
Nadiren	4	4.3
Genelde	37	40.2
Her zaman	51	55.4

Tablo 2
Öğretim Elemanı(Nitel Veri)

Branş	Unvan	Sayı	Cinsiyet
Almanca	Doç.Dr.	1	Erkek
B.Ö.T.E	Yrd.Doç.Dr.	1	Erkek
Eğitim Bilimleri	Yrd.Doç.Dr.	1	Erkek
Fen Bilg.	Doç.Dr.	1	Kadın
İngilizce	Okutman	1	Erkek
Müzik	Prof.Dr.	1	Erkek
Okul Öncesi	Doç.Dr.	1	Kadın
Özel Eğitim	Yrd.Doç.Dr.	1	Kadın
Resim	Öğr.Gör.	1	Kadın
Sınıf	Yrd.Doç.Dr.	1	Kadın
Sosyal Bilg.	Yrd.Doç.Dr.	1	Erkek
Türkçe	Yrd.Doç.Dr.	1	Erkek
Matematik	Yrd.Doç.Dr.	1	Kadın
	Toplam	13	

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Teknoloji Kabul (TAM) Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca örneklem grubuna yönelik demografik bilgiler elde etmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği; Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından orijinal formu geliştirilmiş ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından da Türk kültürüne uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek “Değişime direnç”, “Fikir önderliği”, “Deneyime açıklık” ve “Risk alma” olmak üzere dört alt faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.82’dir. Ölçek üzerinden elde edilen puana göre bireyler yenilikçilik bağlamında sınıflandırılabilir. Ölçekten elde edilen puana göre bireyler; hesaplanan puan 80’in üstündeyse “Yenilikçi”, 69 ve 80 arasındaysa “Öncü”, 57 ve 68 arasındaysa “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 arasındaysa “Kuşkucu”, 46’nı altındaysa “Gelenekçi” olarak kabul edilmektedir. Ölçekten hesaplanan puanlamaya göre yenilikçilik düzeyleri ile ilgili olarak ta 68 üstü puan alan bireyler oldukça yenilikçi olarak kabul edilirken, 64 altı puan alan bireyler ise düşük düzey yenilikçi olarak kabul edilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Teknoloji Kabul Ölçeği; Davis, tarafından geliştirilen ölçek 12 madde ve “Algılanan Fayda” ve “Algılanan Kullanım Kolaylığı” olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır (Davis, 1989). Ölçek kullanımı için gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır. Ölçeğin uyarlaması için, ölçek öncelikle iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra tekrar İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Çevirisi yapılan maddeler ve orijinal maddeler bir İngilizce dil uzmanı tarafından iki ayrı dildeki uygunluğu araştırılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin kültürümüze uygunluğunu ve maddelerin araştırma amacımıza uygunluğunu belirlemek üzere hem eğitim bilimleri ve hem de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında görev yapan uzmanlarla görüşülmüştür. Bu aşamadan sonra ölçek, Türk Dili konusunda uzman olan iki kişi tarafından ifadeler anlaşılabilirliği açısından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin mevcut yapısının Türkiye’deki örneklem grubu üzerinde korunmasına yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçek, Türkiye’nin farklı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 130 öğretim elemanına uygulanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasında doğrulayıcı analiz yapılırken modelin uygunluğunu (model fit) test etmek için X^2/sd (Ki-kare serbestlik derecesi oranı), TLI (Tucker-Lewis Index) ve Comparative Fit Index (CFI) değerleri dikkate alınmıştır. Öğretim elemanlarına yönelik analiz sonuçlarına bakıldığında, sonuçlara göre uyum indeksleri TLI=.92, CFI=.94 ve $X^2/sd =2.5$ olarak bulunmuştur. Çalışmamıza örnek olması açısından diğer araştırmalara bakıldığında, Brown (2006) çalışmasında TLI ve CFI değerlerinin .90 ve üzeri olması gerektiğini söylerken, Tabachnick ve Fidell (2007) çalışmalarında X^2/sd oranının 2’den düşük olduğunda, modelin mükemmel olarak kabul edilebileceğini savunmaktadır. Bu görüşlere göre ölçeğin yapısının

kabul edilebilir bir nitelikte olduğu söylenebilir. Bu durumda, ölçeğin 2 faktörlü yapısı Türk kültüründe de korunmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü olan “Algılanan Fayda” alt boyutunun regresyon ağırlıkları .84 ile .94 arasında değişim gösteriyorken, ölçeğin ikinci faktör olan “Algılanan Kullanım Kolaylığı” alt boyutunun regresyon ağırlıkları ise .52 ile .91 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin birinci faktörüne yönelik Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .96 iken ikinci faktörü için .91’dir. Ölçeğin bütünü için ise bu değer .92 olarak bulunmuştur. İç tutarlık katsayısı ile ilgili olarak, Özdamar (2004) çalışmasında, iç tutarlılık katsayısı .60’ın üstünde olan değerlerin kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe göre ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir bir değerde olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Çalışmada nicel veri analizinde normallik testlerinin ardından betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Nitel veri analizi için içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonrasında uzman bir akademisyen ile kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı =görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülünden yararlanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %89 olarak hesaplanmıştır ve hesaplama sonucu araştırma için güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri

Öğretim elemanından alınan nicel veriler doğrultusunda yenilikçilik puanları incelendiğinde, öğretim elemanlarının 55’inin (%59.78) yüksek düzey, 16’sının (%17.39) orta düzey ve 21’inin (%22.82) düşük düzey yenilikçi olduğu Tablo 3’te görülmektedir. Genel olarak bireysel yenilikçilik puanlarına bakıldığında da “yüksek düzey yenilikçi” olarak kabul edilen puan (\bar{X} =70.09) aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Göre Dağılım

Yenilikçilik Düzeyi	n	(%)	\bar{X}	ss
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	55	59.78	77.41	5.445
Orta Düzeyde Yenilikçi	16	17.39	66.18	1.376
Düşük Düzeyde Yenilikçi	21	22.82	53.90	7.006
Toplam	92	100.00	70.09	11.148

Öğretmen elemanlarının bireysel yenilikçilik ölçeğinde yer alan kategorilere göre incelendiğinde öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin genel olarak “Öncü” kategorisinde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları açısından puanlar incelendiğinde 40’ı (%43.5) Öncü, 25’i (%27.02) Sorgulayıcı, 15’i (%16.3) Yenilikçi, 9’u (%.98) Kuşkucu ve 3’ünün (%0.33) Gelenekçi oldukları Tablo 4 üzerinde görülmektedir.

Tablo 4

Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılım

Yenilikçilik Kategorisi	f	(%)
Öncü	40	43.5
Sorgulayıcı	25	27.2
Yenilikçi	15	16.3
Kuşkucu	9	.98
Gelenekçi	3	.33
Toplam	92	100.00

Öğretim elemanlarının yenilikçilik ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 5’te sunulmuştur. Çalışmada ölçekten elde edilen en yüksek ortalama puanın “Deneyime Açıklık” alt faktöründe ($\bar{X}/m=4.10$), en düşük ortalama puanınsa “Değişime Direnç” alt faktöründe ($\bar{X}/m=2.34$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

Bireysel Yenilikçilik Özelliklerine İlişkin Ortalamalar

Değişken	n	m	\bar{X}	\bar{X}/m	ss
Bireysel Yenilikçilik	92	20	70.09	3.50	11.148
Deneyime Açıklık	92	5	20.54	4.10	3.806
Fikir Önderliği	92	5	18.82	3.76	3.503
Risk Alma	92	2	7.45	3.72	1.660
Değişime Direnç	92	8	18.72	2.34	5.333

Öğretim Elemanlarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri

Öğretim elemanlarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabul ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 6’da sunulmuştur. Öğretim elemanlarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabul ölçeğinin alt faktörlerinden “Algılanan Fayda” boyutunda ($\bar{X}/m=6.38$), “Algılanan Kullanım Kolaylığı” boyutunda ($\bar{X}/m=5.90$) ve ölçeğin genelinde ($\bar{X}/m=6.14$) olumlu seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabullerine İlişkin Ortalamalar

Değişken	n	m	\bar{X}	\bar{X}/m	ss
Algılanan Fayda	92	6	38.28	6.38	4.84
Algılanan Kullanım Kolaylığı	92	6	35.43	5.90	6.37
Teknoloji Kabul Toplam	92	12	73.71	6.14	10.34

Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabullerinin İncelenmesi

Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi

Öğretim Elemanlarının, bireysel yenilikçilik ölçeği genelinden aldıkları puanla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($U= 994.50, p>.05$) ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının, öğretim teknolojilerinin kabul ölçeği genelinden aldıkları puanla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U= 1054.50, p>.05$) Tablo 7 üzerinde görülmektedir.

Tablo 7

Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabullerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U -Testi Sonuçları

Faktör	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Değişime Direnç	Erkek	46	48.82	2245.50	951.50	.404
	Kadın	46	44.18	2032.50		
Fikir Önderliği	Erkek	46	45.65	2100.00	1019.00	.759
	Kadın	46	47.35	2178.00		
Deneyime Açıklık	Erkek	46	44.33	2039.00	958.00	.432
	Kadın	46	48.67	2239.00		
Risk Alma	Erkek	46	50.38	2317.50	879.50	.153
	Kadın	46	42.62	1960.50		
Bireysel Yenilikçilik	Erkek	46	45.12	2075.50	994.50	.620

Faktör	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algılanan Fayda	Kadın	46	47.88	2202.50	1039.00	.873
	Erkek	46	46.91	2158.00		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Kadın	46	46.09	2120.00	1051.50	.959
	Erkek	46	46.36	2132.50		
Teknoloji Kabul	Erkek	46	46.58	2142.50	1054.50	.978
	Kadın	46	46.42	2135.50		

Uzmanlık alanı değişkeni açısından değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının, bireysel yenilikçilik ölçeğinin genelinden aldıkları ile uzmanlık alanı değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı ($\chi^2=5.354$, $p>.05$) ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, öğretim elemanlarının, öğretim teknolojilerine yönelik kabul ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile uzmanlık alanı değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı ($\chi^2=6.317$, $p>.05$) Tablo 8 üzerinde görülmektedir.

Tablo 82

Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabullerinin Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Yöntem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Bireysel Yenilikçilik	Böte	4	33.63	11	5.354	.913
	Sınıf öğrt.	13	36.46			
	Fen bilgisi	11	46.68			
	Sosyal bilgiler	6	40.58			
	Okul öncesi	2	46.50			
	Türkçe	7	58.79			
	Zihin engelliler	5	51.00			
	Almanca	7	47.86			
	İngilizce	13	50.73			
	Resim	5	52.40			
	Müzik	6	45.00			
	Eğitim bilimleri	13	48.19			
Teknoloji Kabul	Böte	4	54.88	11	6.317	.851
	Sınıf öğrt.	13	36.73			
	Fen bilgisi	11	40.09			
	Sosyal bilgiler	6	46.08			
	Okul öncesi	2	42.75			
	Türkçe	7	40.71			
	Zihin engelliler	5	59.10			
	Almanca	7	48.14			
	İngilizce	13	51.85			
	Resim	5	59.90			
	Müzik	6	43.17			
	Eğitim bilimleri	13	48.31			

Unvan Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının, bireysel yenilikçilik ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile unvan değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı ($\chi^2=9.835$, $p>.05$) ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretim elemanlarının, öğretim teknolojilerine yönelik kabul ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile unvan değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı ($\chi^2=5.26$, $p>.05$) Tablo 9 üzerinde görülmektedir.

Tablo 9

Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabullerinin Unvan Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Yöntem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Bireysel Yenilikçilik	Profesör	2	56.25	7	9.835	.198
	Doçent	7	54.57			
	Yardımcı Doçent	45	42.16			
	Öğr Görevlisi Dr	2	19.75			
	Arş Görevlisi Dr	3	34.83			
	Öğretim Görevlisi	20	58.10			
	Araştırma Görevlisi	11	41.05			
Okutman	2	64.50				
Teknoloji Kabul	Profesör	2	65.25	7	5.263	.628
	Doçent	7	49.93			
	Yardımcı Doçent	45	43.97			
	Öğr Görevlisi Dr	2	30.50			
	Arş Görevlisi Dr	3	56.50			
	Öğretim Görevlisi	20	42.40			
	Araştırma Görevlisi	11	57.68			
Okutman	2	53.25				

Mesleki amaçlı teknolojiyi kullanma durumu değişkeni açısından değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının, bireysel yenilikçilik ölçeğinin genelinden elde ettikleri puan ile mesleki amaçlı teknolojiyi kullanma değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=1.775$, $p>.05$) ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının, öğretim teknolojilerine yönelik kabul ölçeğinin genelinden ($\chi^2=20.607$, $p<.05$) ve alt boyutları olan Algılanan Fayda ($\chi^2=19.336$, $p<.05$) ve Algılanan Kullanım Kolaylığı ($\chi^2=16.589$, $p<.05$) faktörlerinden elde edilen puan ile mesleki amaçlı teknolojiyi kullanma değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 10 üzerinde görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen farkın anlamlılığını belirlemek üzere tüm

grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin geneline ilişkin puanlar arasında mesleki amaçlı teknolojiyi kullanma bağlamında teknolojiyi her zaman kullanan öğretim elemanlarının puanları ($\bar{X}=57.09$), teknolojiyi nadiren ($\bar{X}=14.25$) ve genelde ($\bar{X}=35.39$) kullananların puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 10
Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabullerinin Mesleki Amaçlı Teknolojiyi Kullanma Durumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Yöntem	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bireysel Yenilikçilik	nadiren	4	41.13	3	1.775	.412	
	genelde	37	42.51				
	her zaman	51	49.81				
Algılanan fayda	nadiren	4	11.13	3	19.336	.001	1-2,
	genelde	37	37.86				1-3,
	her zaman	51	55.54				2-3
Algılanan Kullanım Kolaylığı	nadiren	4	21.00	3	16.589	.001	1-3,
	genelde	37	35.89				2-3
	her zaman	51	56.20				
Teknoloji Kabul	nadiren	4	14.25	3	20.607	.001	1-3,
	genelde	37	35.39				2-3
	her zaman	51	57.09				

1-nadiren, 2- genelde, 3- her zaman

Bireysel Yenilikçilik ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabul Arasındaki İlişki

Tablo 11
Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Öğretim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki Korelasyon Analizi

	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyim e Açıklık	Risk Alma	Bireysel Yenilikçilik	Algılanan Fayda	Algılanan Kullanım Kolaylığı
Fikir Önderliği	-.246*						
Deneyime Açıklık	-.408**	.757**					
Risk Alma	-.316**	.465**	.633**				
Bireysel Yenilikçilik	-.733**	.742**	.862**	.664**			
Algılanan Fayda	-.210*	.229*	.261*	.318**	.290**		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	-.124	.250*	.266*	.247*	.253*	.697**	
Teknoloji Kabul	-.177	.273**	.285**	.283**	.293**	.848**	.960**

** .Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

*.Korelasyon .05 düzeyinde anlamlıdır.

Korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının genel anlamda bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri ($r=.293$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu Tablo 11 üzerinde görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda da, öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabul puanlarının % 8.58'sinin bireysel yenilikçilik özellikleri puanlarında ki değişimle açıklanabileceği ortaya çıkmıştır. Bu duruma göre öğretim teknolojilerine yönelik kabul puanları yüksek olan öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik puanları da yüksektir (ya da bireysel yenilikçilik özellikleri yüksek olan öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri de yüksektir) şeklinde bir açıklama yapılabilir.

Öğretim Elemanlarının Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nicel uygulama sürecinin sona ermesi ile birlikte bireysel yenilikçilik ve öğretim teknolojilerine yönelik olarak nitel analiz verileri için 13 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcılara 10 soru sorulmuştur ve verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki temalar oluşturulmuştur.

Tablo 12

Öğretim Elemanlarının Yenilik Kavramına İlişkin Görüşleri

Görüş	f
Alışagelmişin dışında var olan/farklı olan	7
Teknoloji	5
Yaratıcılık/yeni fikirler/değişim	5
İlk olma/keşif/icat	4

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde, yeniliğin tanımına ilişkin en fazla olarak alışagelmişin dışında var olan veya farklı olan ifadesi kullanılmıştır. Bununla ilgili olarak ÖE4, “*Yeni ve yenilik kavramı deyince aklıma, şu ana kadar alışlagelmiş olanın dışında var olan, zihinsel şemalardan farklı durumlar, olaylar ve süreçler aklıma geliyor.*” şeklinde ifade de bulunmuştur. Öğretim elemanları arasında, yenilik ve teknoloji kavramlarının benzerliğini vurgulayan tanımlamaların da olduğu görülmüştür.

Tablo 13

Öğretim Elemanlarının Yenilikçilik Kavramına İlişkin Görüşleri

Görüş	f
Yenilikleri destekleme/kabul etme/kullanma	9
Farklı/özgün bakış açısına sahip olma	3
Yenilikleri takip etme	3
Teknolojik araç-gereçleri kullanma	3
Yaratıcı olma	2
Yeni fikirlerin somutlaştırılması	1

Öğretim elemanları, yenilikçilik kavramı ile ilgili olarak çoğunlukla yenilikçiliğin, yapılan herhangi bir yeniliği destekleme, yenilikleri benimseme ve kabul etme, yenilikleri kullanmaya ilişkin bir kavram olduğuna dair ifadelerde bulunmuşlardır. Bu hususta ÖE4 “*Yeni bir şey ortaya koyma, yeni bir fikir, yeni bir düşünce, yeni bir olgu, yeni bir kuram vs. geliştirme düşüncesinin arka planında bunun desteklenmesi, kabul görmesi ve bunun ortaya çıkarılması için desteğin sağlanması.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim elemanlarından bazıları, yenilikçilik ile ilgili olarak yeni bir duruma ya da daha önce gerçekleştirilmiş bir uygulamaya yönelik farklı ya da özgün bakış açısına sahip olunması gerektiği olgusu üzerinde dururken, bazıları da çağımızda gerçekleşen yeniliklerin takip edilmesi, teknolojik araç-gereç, yöntem, teknik veya uygulamalara açık olunması, yaratıcı olmak ya da varolanın üstüne birşeyler ekleyebilmek, düşüncelerin somutlaştırılması ve geniş bir çerçevede düşünülmesi olarak vurgulamıştır.

Tablo 14

Öğretim elemanlarının bir sorunu çözebilmek için seçecekleri yönetime ilişkin görüşleri

Görüş	f
Yeni çözüm yolları deneme	5
Akademik hayatta yenilikçi olma	4
Genellikle yeni çözüm yolları	1
Geleneksel yöntem	4
Geleneksel yöntem	2
Hızlı olmak açısından önce geleneksel yöntem	1
Önce geleneksel yöntem işe yaramazsa yeni çözüm yolları	1
Duruma göre her iki yöntemden birisi	4
İşin niteliğine göre değişebilme	4

Öğretim elemanlarının bir kısmı, bir sorunu çözebilmek için yeni çözüm yollarını denediklerini ve özellikle meslekleri gereği yaptıkları çalışmalar ile akademik hayatta yenilikçi olunması gerektiğini ifade etmiştir. Akademik hayatta yenilikçi olma yani yeni çözüm yollarını kullanma hususunda ÖE10, “*Ders anlatımlarında ağırlıklı olarak belli bir model üzerinde duruluyor ama ben yeni modelleri de bulup işte bunlar da denenmiş bunlar deniyor bizim alanımızda.*”

Bunlarda farklı pencere açabilir her çocuğa, çünkü ben çocuk açısından çalıştığım için ulaşma şansımız birçok farklı yöntemle de olabilir çocuğa. Bunlar da denenebilir.” sözleriyle açıklamıştır. Yine bir kısmı, herhangi bir işle uğraşırken genellikle daha iyi bildikleri, risk içermeyen, geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bir kısmı da, bu durumun değişebildiğini, kimi zaman yenilikçi yöntemler kullandıklarını, kimi zamansa gelenekçi çözüm yollarını denediklerini ifade etmiştir. Seçim yaparken, hangisi faydalı ise onu deneyeceklerini, işin niteliğine göre en verimli ve en az çaba gerektirecek, ama etkili olmak adına seçimlerinin değişebileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 15

Yeni Bir Fikri, Olayı ya da Nesneyi Kabullenme İle İlgili Nasıl Bir Süreç İzlersiniz? (Öncü Olmayı mı Tercih Edersiniz Yoksa Önce Başkalarının Kabul Etmesini mi Beklersiniz?)

Tema Adı	f
Öncü olma eğiliminde	7
Duruma göre değişken olabilme	3
Önce diğerlerinin denemesini bekleme	3

Öğretim elemanlarının çoğunluğu öncü olma eğiliminde olduklarını ifade ederken, bir kısmı öğretim elemanı bu sürecin duruma göre değişiklik göstereceğini ve kimi zaman öncü olma eğiliminde olabilirken kimi zamanda geri planda kalıp, önce başkalarının denemesini beklediklerini ifade etmiştir. Bir kısımda riske girmemek adına geri planda durduklarını ifade etmiştir. Öncü olma eğilimi fikrinde olma ile ilgili düşüncelerini ÖE2, “*Öncülükten de yanayım Mesela şöyle söyleyeyim ben öncülük bakımından söylemek gerekirse. Örneğin kendi yaptığım işlerden birinden bahsedeyim. Harmoni diye harmoni uyum bilimi diye bir alan var. Bu konuda dünyada tek çalışmayı yapmış oldum ve bunun hepsini matematiksel olarak açıkladım. Toner müzikte bu yenilik ve öncülük sayılabilir.”* ifadesi ile açıklamıştır.

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının Yenilikçiliği Etkileyen Olumlu/Olumsuz Faktörlere İlişkin Görüşleri

Görüş	f	Görüş	f
Olumlu faktörler	12	Olumsuz faktörler	12
Yeniliğe destek olunması	4	Kişinin çok yönlü yaklaşım eksikliği	5
Yeniliğin katkısı	3	Ön yargı	3
Yeniliğe merak	2	Sosyal çevre baskısı	3
Bilgi ve iletişim teknolojileri	1	Yeniliğin iyi amaçlar için yapılmaması	1
İhtiyaçlar	1	Olumlu ya da olumsuz olarak karakter	2
Özgür bir eğitim ortamı	1	ve sosyal çevre	

Yenilikçiliği etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere bakıldığında, öğretim elemanları tarafından, yeniliğe ne kadar destek olunursa yeniliğin de o derece gelişeceği ve topluma sağlayacağı fayda ne kadar fazla ise kabullenilmesinin de daha kolay olacağı, yeniliğe merakın, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliyiyor olmasının, toplumun ihtiyaçlarının ve özgür bir eğitim ortamının sağlanmasının olumlu olduğuna ilişkin görüşler ifade edilmiştir. Yeniliğe destek olunması ile ilgili ÖE1, “*Bulduğunuz kurumdaki destektir herhalde. 3 boyutlu yazıcılar var şimdi. Onları görmek deneyimlemek isterdim. Ama bunun için maddiyat lazım, destek lazım. Tamamdır diyecekler, alacaklar, kullanacağız.*” görüşünü bildirmiştir. Öğretim elemanları, yeniliğin gelişimini etkileyen faktörler arasında kişisel anlamdaki sıkıntılar yani kişinin çok yönlü yaklaşım eksikliği, yeniliğe karşı önyargı, sosyal çevre baskısı, yeniliğin kötü amaçlar için kullanılması, kişiye faydalı olmaması, zarar verebilmesi gibi düşünceler ifade edilmiştir.

Tablo 17

Öğretim Elemanlarının Eğitim Kurumlarının Bireysel Yenilikçilik Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüş	f	Görüş	f
Nitelikli eğitimciler olmalı	11	Eğitimcilere imkân sağlanmalı	2
Yönetim yenilikçi olmalı	6	Fikirler desteklenmeli	2
Özgür düşünce ortamı sağlanmalı	4	Hizmet içi eğitimler verilmeli	2
Eğitim kurumları yeniliğe açık olmalı	4		

Birçok öğretim elemanı, eğitim-öğretim kurumu içerisinde görev yapan eğitimcilerin araştırma yapan, yenilikleri çalışmalarına uyarlayan ve konusunda kendini geliştirmiş nitelikli bireyler olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu hususta ÖE6, “*Bence yeniliklerin toplumsal anlamda yaygınlaştırıldığı ilk kurumlar eğitim kurumlarıdır. Örneğin, bir öğretim elemanı ya da bir araştırmacı, kendimi daha çok araştırmacı olarak görüyorum, bir şeyler araştırıyorum ve o araştırmamın sonuçlarını derste yansıtabilmem gerek. Sınıf ortamında karşımda duran grup toplumun küçük bir örneğidir ve ilk toplumsal karşılaşma orada olur. Orada kabul görürse zaten toplumun diğer kesimlerinde de yaygınlaşır.*” sözleriyle vurgulamıştır. Yine öğretim elemanları yenilikçi bireyler yetiştirmede eğitim kurumları içerisinde yer alan yönetimin de yenilikçi anlayışı benimseyip, destek olması gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 18

Öğretim Elemanlarının Öğretim Teknolojisi Kavramına İlişkin Görüşleri

Görüş	f
Her türlü öğretim materyali	7
Teknolojik aletler	5
Kazanım, yöntem, ölçme değerlendirme, araç gereç	1

Öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretim teknolojisi denilince akıllarına, öğretimi kolaylaştıracak her türlü öğretim materyali geldiğine ilişkin ÖE5, “*Aklıma öğretimi kolaylaştırma, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak için kullanılabilecek her tür araç, gereç, materyal, malzeme, elektronik olan veya olmayan her tür araç gereç.*” sözleriyle açıklamada bulunmuştur. Öğretim elemanlarının büyük bir kısmı yine bu konuda, öğretim teknolojileri kavramını teknolojik aletler olarak algıladıklarını ifade ederken, bir katılımcıda teorik bir anlayış içerisinde olup öğretim teknolojilerini kazanım, yöntem, ölçme-değerlendirme ve araç-gereç olarak kabul ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 19

Öğretim Elemanlarının Teknolojinin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Görüş	f
Eğitim-öğretime destek olma	10
Bilgiye erişimde kolaylık sağlama	5
Uygulamalara yardımcı olma	5
Görsel ve işitsel anlamda yardımcı olma	3
Zaman kazandırma açısından faydalı	2

Öğretim elemanlarının çoğunluğu teknolojinin en çok eğitim-öğretime destek olması yönünde katkı sağladığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak ÖE3 “*Teknolojinin eğitim öğretim faaliyetine katkılarının büyük olacağına inanan birisiyim. Bu teknolojilerin eğitim ortamında uygun şekilde kullanıldığı zaman başarının artacağını, motivasyonun arttıracağını biliyoruz, akademik başarı üzerinde de artıları olacağına inanıyorum.*” sözleriyle açıklama yapmıştır. Ayrıca öğretim elemanları teknoloji kullanımının eğitimde istenilen bilgiye heran ulaşmada kolaylık sağlayarak, mümkün olduğunca hayatı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Tablo 20

Öğretim Elemanlarının Öğretim Teknolojilerinin Kullanım Kolaylığına İlişkin Görüşleri

Görüş	f
Çok zor değil	10
Teknik problemler nedeniyle kullanım zorluğu	6
Çaba gösterilirse zor değil	5
Teknolojinin basitleşiyor olması kullanım kolaylığı sağlamakta	2
Hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilmeli	2

Öğretim elemanlarından çoğu öğretim teknolojilerinin kullanımını çok zor bulmadıklarını, kolayca kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Derslerinde bu tür teknolojileri kolayca

kullandığına ilişkin ÖE5 “*Öğretim teknolojilerini derslerimde çok rahat kullanıyorum. Dedğim gibi birçok fen materyalini kullanıyorum, projeksiyonu kullanıyorum, bilgisayarda birçok programı kullanıyorum...*” şeklinde ifade vermiştir. Bir kısım, teknik problemler nedeniyle sıkıntılar yaşayabildiklerini ifade ederken, bir kısım da teknolojinin zor olmadığını biraz çaba ve ilgi ile kolayca öğrenebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 21

Öğretim Elemanlarının Eğitimde Yeni Nesil Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı Konusunda (Sosyal Ağlar, Akıllı Tahta, Akıllı Telefon, Tablet PC. vs.) Düşüncelerine İlişkin Görüşleri

Görüş	f
Yeni nesil teknolojilerin eğitimde kullanımı faydalı	9
Sosyal ağlar amacına uygun kullanıldığında faydalı	7
Yeni nesil teknolojiler yararlı fakat düzgün kullanılmalı	6
İletişimde kolaylık sağlama	5
Yeni nesil teknolojiler konusunda imkân ve eğitim sağlanmalı	2
Özel gereksinimli bireyler için çok faydalı	1

Öğretim elemanları, yeni nesil teknolojilerine ilişkin genellikle olumlu görüş içerisinde olarak, her yerde öğrenme olanağını sağlayan bu teknolojilerin, eğitim içerisinde kullanımının her açıdan fayda sağlayacağını ifade etmiştir. Bu hususta ÖE3 “*Olumlu olduğunu düşünüyorum bu tarz ortam ve araçların kullanılmasının hem öğrenci için hem öğretim üyesi için olumlu olacağını düşünüyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretim elemanları haberleşme, dosya paylaşımı, tartışma ortamı vs. amacıyla kullandıkları sosyal ağların amacına uygun kullanılırsa yararlı olacağını, ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir kısmı iletişim amaçlı kolaylıktan bahsederken, bazıları yeni nesil teknolojileri tedarik etme ve kullanma konusunda gerek maddi, gerek manevi imkânların sağlanması ve eğitimler verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yeni nesil teknolojilerin özel gereksinimli bireyler için büyük yarar getireceğini ÖE11 “*Teknoloji insanları belli ortamlarda da olsa belli platformlarda da olsa eşit olmayla ilgili adımların atılabildiği yer. Özellikle de özel gereksinimli bireylerin teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilmeleriyle beraber pek çok engelin kalktığını düşünüyorum. Dolayısıyla da günümüz koşullarında en aktif kullanan meslek gruplarından bir tanesi herhalde biz özel eğitimcileriz diye düşünüyorum*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik puanının yüksek düzeyde yenilikçi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde de, öğretim elemanlarının çoğunluğunun yeni çözüm yollarını deneyecekleri, yeniliklere çekingen kalmayacaklarını ifade etmesi elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu hususta Demiralay, Bayır ve Gelibolu (2016), bireysel yenilikçiliği yüksek bireylerin yeniliği denemede çekingen kalmadıkları, yeniliği yararlı ve önemli de gördüklerini ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgunun aksine, Demir Başaran ve Keleş (2015) ve Öztürk ve Summak (2014), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin orta düzey olduğu bulgusuna ulaşırken, Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2014) ve Şahin İzmirli ve Gürbüz (2017) ise bireysel yenilikçilik özelliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretim elemanları ve öğretmenler arasındaki bu farkın öğretim elemanlarının akademisyenlik kimliğine bağlı olarak öğretmenlere oranla daha araştırmacı, daha sorgulayıcı ve yeniliklere daha açık olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada nicel verilerin analizine göre, öğretim elemanlarının çoğunluğunun bireysel yenilikçilik özelliklerinin “Öncü” kategorisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarından alınan görüşmeler sonucu, yeni bir fikri, olayı ya da nesneyi kabullenme ile ilgili öncü olma eğiliminde olmaları, elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Eğitim kurumlarındaki yenilikçi ve öncü öğretmenler teknolojinin eğitim kurumlarında yaygınlaşması ve öğrenciler arasında teknoloji kültürü oluşması açısından oldukça önemli görüldüğünden (Kılıçer, 2008), bu durum oldukça önemli kabul edilebilir. Benzer şekilde, Çoklar ve Özbek (2017), çalışmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireysel yenilikçilik özelliklerinin “Öncü” ve “Sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen bulgu bazı alan yazın çalışmaları ile benzerlik gösterirken (Yılmaz ve Bayraktar, 2014), bazı alanyazın çalışmaları ile benzerlik göstermemektedir (Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, 2015; Demircioğlu, Yavuz Konokman ve Akay, 2016; Gökçearslan, Karademir ve Korucu, 2017; Öztürk ve Summak, 2014; Şahin ve Thompson, 2006; Timucin, 2009).

Çalışmada kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına oranla bireysel yenilikçilik özellikleri daha yüksek olmasına rağmen, bu sonucun bireysel yenilikçilikliğin geneli ve alt faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu

bulguya göre, hem kadın hemde erkek öğretim elemanlarının benzer düzeyde bireysel yenilikçilik özelliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Alanyazında çalışmadan elde edinilen bulguya benzer sonuca ulaşılrken (Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, 2015; Şahin ve Thompson, 2006), bazı alanyazın çalışmaları ile benzerlik göstermemektedir (Akdeniz ve Kadı, 2016). Çalışmada ayrıca öğretim elemanlarının, bireysel yenilikçilik özelliklerinin geneli ve alt faktörlerinin uzmanlık alanına göre herhangi anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, farklı branşlarda kendini geliştirmiş olan öğretim elemanlarının, bireysel yenilikçilik konusunda benzer özelliğe sahip olduğu, aralarında çok farklı düşüncelere sahip bireyler olmadığı ile açıklanabilir. Elde edilen bu bulgu bazı alan yazın çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir (Argon, İsmetoğlu ve Yılmaz, 2015). Öğretim elemanlarının, bireysel yenilikçilik özelliklerinin unvan değişkenine göre bireysel yenilikçilik ölçeğinin geneli ve alt faktörleri açısından herhangi anlamlı fark göstermediği çalışmanın diğer bir bulgusudur. Elde edilen bu bulguya göre, tüm öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özellikleri ve alt faktörleri açısından benzer düşüncelere sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca çalışmada öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin, mesleki amaçlı teknolojiyi kullanma durumu değişkeni ile yenilikçilik toplam puan ve alt faktörleri açısından herhangi anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgu, mesleki amaçlı teknoloji kullanımının bireysel yenilikçiliğin oluşması ya da sürdürülebilmesi açısından önemli bir etken olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabullerine bakıldığında, öğretim teknolojilerine yönelik kabul, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda boyutunda yükseğe yakın olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Vanderlinde ve Braak (2011)'ta öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu görüş içerisinde olduğu, öğretmenlerin BIT yetkinliklerinin ve okulun BIT'e yönelik vizyonunun güçlü olduğu sonucu ortaya çıkarırken, Bolat, Aydemir ve Karaman (2017)'da uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin mobil İnternet kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma içerisinde nicel verilerin ve nitel verilerin birbirini desteklediğini, öğretim elemanlarının yeniliğe ve öğretim teknolojilerine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğretim elemanlarının çoğunluğunun bir sorunu veya bir işi çözmek için yeni çözüm yollarını denemeleri, öğretim teknolojilerini kullanmada zorluk yaşamamaları ve bu teknolojileri kolayca kullanmaları, öğretim teknolojilerine yönelik kabullerindeki olumlu düşüncelerini de desteklemektedir.

Araştırmada öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabul ve alt faktörleri olan algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı açısından, cinsiyet değişkeni ile arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgu bazı alanyazın çalışmaları tutarlılık gösterirken (Avcu ve Gökdaş, 2012; Cheng, Chen ve Yen, 2015), bazı çalışmalar ile benzerlik göstermemektedir (Sanchez-Franco, 2006). Çalışmada öğretim elemanlarının, öğretim teknolojilerine yönelik kabulü ve alt faktörlerinin uzmanlık alanına göre anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Alanyazında, elde edilen bulgular ile tutarlılık gösteren örnekler bulunmaktadır (Avcu ve Gökdaş, 2012). Bu durum her branştaki öğretim elemanının öğretim teknolojilerinin kullanımına ait fayda algısı ve kullanım kolaylığı algısının birbirine yakın olduğu ile açıklanabilir. Çalışma içerisinde öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri ile unvan değişkeni arasında da anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum yine öğretim elemanlarının unvan farklılığı gereksiz öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik benzer tutuma sahip oldukları ile açıklanabilir. Öte yandan öğretim elemanlarının öğretim teknolojilerine yönelik kabulleri ile mesleki amaçlı teknolojiyi kullanma değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumun mesleki amaçlı teknolojiyi her zaman kullanan kişilerin, nadiren ve genelde kullananlara oranla öğretim teknolojilerinin kabulünü, bu tür teknolojileri kullanmayla ilgili fayda algısını ve kullanım kolaylığı algısını daha çok kavradığı ve daha çok önemsendiği şeklinde açıklanabilir. Elde edilen nitel görüşler doğrultusunda da, öğretim elemanları öğretim teknolojilerinin eğitim ve öğretime katkılarıyla ilgili olarak, bu tür teknolojilerin eğitim ve öğretime destek olması, bilgiye erişimde kolaylık sağlaması, uygulamalara yardımcı olması, görsel ve işitsel anlamda katkı sağlaması ve zaman kazandırma açısından fayda sağlanması yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca, öğretim elemanları ders işleme sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanmada çok sıkıntı yaşamadıklarını, sadece bazı zamanlar teknik problemler nedeniyle zorluk olabileceğini, çaba gösterilmesi halinde, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler ile sorunun kalmayacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ntemana ve Olatokun (2012), öğretim elemanları arasında BIT kullanımını yaygınlaştırmaya ve etkin kullanmaya yönelik, hizmetiçi eğitimlerin verilmesi gerekliliğini ifade etmiştir. Öte yandan önemli bir bilgi olarak öğretim elemanları, teknolojinin kullanımının gittikçe basitleşiyor olmasının kendilerine kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları, yeni nesil öğretim teknolojilerin eğitimde kullanımı konusunda ise, yeni nesil teknolojilerin kullanımının faydalı olduğu, amacına uygun kullanılırsa daha fazla fayda sağlayabileceği, iletişimde kolaylık sağladığı ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi için çok büyük önem arz ettiği yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Çalışmada ve bazı alanyazın çalışmalarında yeniliklerin ve öğretim teknolojilerinin kabulünün gelişmemesinin en büyük nedenleri arasında kaynak ve maddi yetersizlik, eğitimcilerde çalışmalarında yeterli derecede destek olunmaması, kurumların bilgi ve uygulama alt yapı eksikliği, yöneticilerin yeniliklere ve değişime uzak durması, öğretmenlerin ve öğrencilerin yeniliklere açık olmamaları, gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmemesi, teknoloji ve eğitim ilişkisinin yeterince anlaşılabilmesi, yeterli seviyede üniversite-sanayi işbirliğinin sağlanamaması, toplumun kültürel ve sosyal yapısı gibi unsurların yer aldığı görülebilir (Kılıçer, 2008; Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Benzer şekilde Wejnert (2002), bireyin yeniliğe karşı vereceği tepkilerin, içinde bulunduğu kültüre veya inanç sistemine göre değişebileceğini vurgulamış ve toplumsal kültürün de yenilikçiliğin önündeki toplumsal engellerden birisi olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Bütün bu engellere rağmen toplumda yenilik ve yenilikçilik olgusunu geliştirecek en önemli bireyler öğretmenlerdir. Yenilikçi bakış açısına sahip öğretim elemanları tarafından, toplumda etken bir yere sahip olan öğretim elemanlarını ve öğretmen adaylarını, eğitimde öğretim teknolojileri kullanımının yararına ve bilim çağında eğitimde yeniliğin ve değişimin gerekliliğine yönelik bilinçlendirmeye yönelik konferans, seminer vs. gibi kültürel ve sosyal etkinliklerin yapılması planlanabilir. Bu hususta Yavuz Konokman, Yokuş ve Yanpar Yelken (2016), yenilikçi bireyler yetiştirecek öğretmen adaylarının vizyonlarını geliştirmek için öğretim elemanlarının da yenilikçi olmaları, teknoloji temelli yenilikçi öğretim uygulamalarını öğrenme-öğretme sürecine entegre etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim teknolojilerinin daha etkin ve verimli kullanımı sağlamak üzere, kurumların yenilikçi anlayışı sahiplenerek, yeni nesil teknolojik cihazları içeren akıllı sınıflar oluşturmaları, her bölüm öğrencisinin bu sınıflarda kendileri bir öğretmen yardımı ya da bireysel olarak geliştirmeleri önerilebilir. Bunlara ek olarak ayrıca öğretim elemanlarının yeniliğe açık, teknolojiyi içinde barındıran her türlü akademik çalışmalarının sonuçlarını ve etkilerini, öğretmen adayları ve meslektaşları ile paylaşmaları önerilebilir. Gerçekleştirilen bu araştırma belirli sınırlıklara sahiptir. Çalışmanın en önemli sınırlılığı örneklerimi oluşturan öğretim elemanlarının bireysel yenilikçiliğe ve öğretim teknolojilerinin kabulüne yönelik kendi kişisel algılarına yönelik değerlendirmelerde bulunmalarıdır. Bu bağlamda elde edilen bulguların genelleştirilebilmesi için araştırmanın farklı örneklerle gerçekleştirilip, sonuçların karşılıklı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Akman, I. ve Mishra, A. (2015). Sector diversity in green information technology practices: Technology acceptance model perspective. *Computers in Human Behavior*, 49, 477–486.
- Akdeniz, A. ve Kadı, A. (2016, Temmuz). *Investigating individual innovativeness levels and lifelong learning tendencies of students in TMSC*. ICLEL 2016 Konferansında sunulan bildiri. Leipaja University, Liepaja-LATVIA.
- Al-Husseini, S. ve Elbeltagi, I. (2016). Transformational leadership and innovation: a comparison study between Iraq's public and private higher education. *Studies in Higher Education*, 41(1), 159-181. doi: 10.1080/03075079.2014.927848
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve Çelik-Yılmaz, D. (2015). Branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-333.
- Arı, E., Yılmaz, V. ve Bekteş, R. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ kullanımına ilişkin davranışlarının teknoloji kabul modeli ile araştırılması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 67-81.
- Avcu, D. Ü. ve Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Journal of Educational Sciences*, 3(1), 42-59.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. ve Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bolat, Y., İ, Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde mobil internet kullanımlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi. *GEFAD*, 37(1), 63-91.
- Brenner, A. M. ve Brill, J. M. (2016). Investigating practices in teacher education that promote and inhibit technology integration transfer in early career teachers. *TechTrends*, 60, 136-144.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474 - 499.

- Chang, C. T., Hajiyev, J. ve Su, C., R. (2017). Examining the students' behavioral intention to use elearning in Azerbaijan? The general extended technology acceptance model for e-learning approach. *Computers and Education*, *111*, 128-143.
- Chen, H. J. ve Lu, J. T. (2016) Clarifying the impact of social escapism in users' acceptance for online entertaining services—An extension of the technology acceptance model based on online karaoke television services users. *Information Systems Management*, *33*(2), 141-153. doi: 10.1080/10580530.2016.1155949
- Cheng, C. I., Chen, S. C. ve Yen, D. C. (2015). Continuance intention of e-portfolio system: A confirmatory and multigroup invariance analysis of technology acceptance model. *Computer Standards & Interfaces*, *42*, 17–23.
- Chuttur M.Y. (2009). Overview of the technology acceptance model: Origins, developments and future directions. *Association for Information Systems*, *9*(37), 1-20.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. baskı). *Thousand Oaks*, CA: Sage.
- Çoklar, A. N. ve Özbek, A. (2017). Analyzing of relationship between teachers' individual innovativeness levels and their tpack self-efficacies. *Journal of Human Sciences*, *14*(1), 427-440. doi:10.14687/jhs.v14i1.4413
- Davis, F. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results* (Yayımlanmamış doktora tezi). MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319-340.
- Demir Başaran, S. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(4), 106-118.
- Demiralay, R., Bayır, E., A. ve Gelibolu, M., F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 161-168.
- Demircioğlu, T., Yavuz Konokman, G. ve Akay, C. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme projelerine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59), 1120-1137.
- Fathema, N., Shannon, D. ve Ross, M. (2015). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *11*(2), 210-232.
- Frankel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.

- Goldsmith, R.E. ve Foxall, G.R. (2003). *The measurement of innovativeness*. L.V. Shavinina (Ed.), *The international handbook of innovation* (s. 321-329) içinde. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gökçearsan, Ş., Karademir, T. ve Korucu, A., T. (2017). Preservice teachers' level of web pedagogical content knowledge: Assessment by Individual innovativeness. *Journal of Educational Computing Research*, 55(1) 70–94.
- Hannan, A. (2005). Innovating in higher education: Contexts for change in learning technology. *British Journal of Educational Technology*, 36(6), 975-985.
- Hannafin, M. J. (2012). *Student-centered learning*. N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (s. 3211-3214) içinde. New York, NY: Springer.
- Hong, J., C., Lin, P., H. ve Hsieh P., C. (2017). The effect of consumer innovativeness on perceived value and continuance intention to use smartwatch. *Computers in Human Behavior*, 67, 264-272.
- Hurt, H. T., Joseph, K. ve Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Jaskyte, K., Taylor, H. ve Smariga, R. (2009). Student and faculty perceptions of innovative teaching. *Creativity Research Journal*, 21(1), 111–116.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, H. (2014). A path analysis of educator perceptions of open educational resources using the technology acceptance model. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(2), 26-42.
- Kim, M. ve Chai, S. (2017). The impact of supplier innovativeness, information sharing and strategic sourcing on improving supply chain agility: Global supply chain perspective. *International Journal of Production Economics*, 187, 42–52.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 209–222.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- King, W. R. ve He, J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management*, 43, 740–755.
- Kwee-Meier, S. T., Bützler, J. E. ve Schlick, C. (2016). Development and validation of a technology acceptance model for safety-enhancing, wearable locating systems. *Behaviour & Information Technology*, 35(5), 394-409. doi:10.1080/0144929X.2016.1141986.

- Lu, J., Yao, J. E. ve Yu, C. S. (2005). personal innovativeness, social influences and adoption of wireless internet services via mobile technology. *The Journal of Strategic Information Systems*, 14(3), 245-268.
- Luan, W. S. ve Teo, T. (2011). *Student teachers' acceptance of computer technology: An application of the Technology Acceptance Model (TAM)*. T. Teo (Ed.), *Technology acceptance in education: Research and issues* (s. 43-61) içinde. Rotterdam: Sense Publishers.
- Masrom, M. (2007, Mayıs). *Technology acceptance model and e-learning*. 12th International Conference on Education konferansında sunulan bildiri. Sultan Hassanal Bolkliah Institute of Education Universiti, Brunei Darussalam.
- Ma, W.W., Anderson, R. ve Strith, K. O. (2005). Examining user acceptance of computer technology: An empirical study of student teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 387-395.
- Miles, M. B. ve Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moore G. C. ve Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. *Information Systems Research*, 2(3), 192-222.
- Ntemana, T. S. ve Olatokun, W. (2012). Analyzing the influence of diffusion of innovation attributes on lecturers' attitudes toward information and communication technologies. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 8(2), 179-197.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1*. (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Öztürk, Z. Y. ve Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*. Special Issue 1, 844-851.
- Persico, D., Manca, S. ve Pozzi, F. (2014). Adapting the technology acceptance model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, 614-622.
- Pollock, K. (2008). The four pillars of innovation: An elementary school perspective. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(2), 1-20.
- Powell, L. ve Wimmer, H. (2016). Parental perceptions and recommendations of computing majors: a technology acceptance model approach. *Proceedings of the EDSIG Conference*, Las Vegas, Nevada USA.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. Baskı). New York, NY: The Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Baskı). New York, NY: The Free Press.

- Rosen, P.A. (2005). *The effect of personal innovativeness on technology acceptance and use (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University.
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., Keser Özmantar, Z. ve Çetin, H. (2015). Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi bilgi sistemlerine ilişkin görüşleri: Memnuniyet, algılanan fayda ve göreve uygunluk arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(34), 193-212.
- Sanchez-Franco, M.,J. (2006). Exploring the influence of gender on the web usage via partial least squares. *Behaviour & Information Technology*, 25(1), 19-36.
- Schoonenboom, J. (2014). Using an adapted, task-level technology acceptance model to explain why instructors in higher education intend to use some learning management system tools more than others. *Computers & Education*, 71, 247–256.
- Shih, Y., Y., Lu, Y., H., Liu, T., Y. ve Wu, M., F. (2017). The staffs' adoption intention of knowledge management system in green hospital— the theory of technology acceptance model applied. *The International Journal of Organizational Innovation*, 9(3), 27-36.
- Şahin, I. ve Thompson A. (2006). Using Rogers' theory to interpret instructional computer use by COE Faculty. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104.
- Şahin İzmirli ve Gürbüz (2017). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik durumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 29-43.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı) New York, NY: Allyn and Bacon.
- Tarhini, A., Scott, M., Sharma, S. ve Abbasi, M. (2015). Differences in Intention to use educational RSS feeds between Lebanese and British students: A multi-group analysis based on the technology acceptance model. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(1), 14-29.
- Tarhini, A., Hone, K., Liu, X. Ve Tarhini, T. (2017). Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of e-learning in developing countries: A structural equation modeling of an extended technology acceptance model, *Interactive Learning Environments*, 25(3), 306-328. doi: 10.1080/10494820.2015.1122635
- Teo, T. (2011). *Technology acceptance in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Timucin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.
- Turan, A. H. ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.

- Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 60-74.
- Vanderlinde, R. ve Braak, J. V. (2011). A new ICT curriculum for primary in flanders: Defining and predicting teacher's perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Wejnert, B. (2002). Integrating models of diffusion of innovations: A conceptual framework. *Annual Review of Sociology*, 28, 297-326.
- Yavuz Konokman, G., Yokuş, G. ve Yanpar Yelken, T. (2016). Yenilikçi materyal tasarlamanın sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. ve Bayraktar, D. M. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3458 – 3461.
- Zhu, C. (2015). Organisational culture and technology-enhanced innovation in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 65–79.

Araştırma Makalesi

Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Müdür Görüşleri¹

Necdet Konan², Büşra Bozanoğlu³, Remzi Burçin Çetin⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de okul müdürü olarak görevlendirilme ölçütlerini, süreci ve bunların olası sonuçlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için olgu bilim deseninde nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen; müdürlükteki görev süresi bakımından dört yılı dolmadığından değerlendirme süreci dışında tutulan beş, ilk kez müdür olarak görevlendirilmiş olan beş ve daha önce müdürlük yapmış ve tekrar müdür olarak görevlendirilmiş olan beş kişi olmak üzere toplam 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin

¹ Bu çalışma 28-31 Mayıs 2015 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulan araştırmanın geliştirilmiş halidir.

² Doç.Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, necdet.konan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6444-9745>

³ Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, bu-bozanoglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2223-7853>

⁴ Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, burcincetin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8363-7466>

Yönetmeliğin okul müdürlüğünde görevlendirmeye ilişkin ölçütlerini, görevlendirme sürecini ve bunların olası sonuçlarını, karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin katılımcıların önerilerini belirlemeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın genel sonucu yönetici görevlendirmede daha adil, objektif, liyakat esaslarına dayalı bir değerlendirme yapılması gerekliliği, ancak yeni uygulamanın bu ihtiyaca cevap veremediğidir. Müdür görevlendirmede yazılı sınava ek olarak, müdürlerin başarı ve performansını belirleyebilecek, kurum standartlarını yükseltecek kriterler belirlenerek bunlara göre değerlendirmeler yapılırsa daha adil ve objektif sonuçlar elde edilebilir.

Anahtar kelimeler: Okul müdürü, müdür görevlendirme, yönetici görevlendirme

Giriş

Varlığını sürdürebilmek için olsa bile yeni bilgi, beceri ve tutumlar edinmek zorunda kalan insanoğlunun, günümüzde bunu en sistemli gerçekleştirdiği yerler eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının çıktısının niteliğini belirleyen temel etmen, çalışanların amaca yönelik davranışları ve bu alandaki yetkinlikleridir (Konan, 2013a). Okul örgütü; eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının temel ilkelere bağlı kalınarak öğrencilere aktarıldığı ve eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak kabul edilebilir (Şirin, 2007). Okullardan beklenen ise ihtiyaçlara cevap verebilecek etkili öğrenmeleri gerçekleştirmektir. Varlık nedeni olan etkili öğrenmeyi gerçekleştiremeyen okullar statü ve güven kaybına uğrar ve amacını gerçekleştirmemiş olurlar.

Temel anlamda okul etkililiği, parasal olmayan girdi ya da süreçlerin (ders kitabı sayısı, sınıf örgütü, öğretmenlerin profesyonel yetiştirilmesi, öğretim stratejisi, vb.) çıktılarla karşılaştırılmasıdır (Balcı, 2013). Etkili okulun en önemli niteliği ise diğer okulların aksine eğitimsel etkililik düzeyinin yüksek olmasıdır. Bir okulun etkililik düzeyi öğrencilerin eğitimsel başarı düzeyleri ile ölçülür. Başka bir ifadeyle okulun başarısı ve etkililiği öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişim ile belirlenir (Ostroff ve Schmitt, 1993). Bu bağlamda etkili bir okul oluşturmada baş aktörlerden biri de okul yöneticisidir. Bu nedenle birçok eğitim yöneticisi “*Bir okul, müdürü kadar okuldur*” görüşünü savunmaktadır.

Hemen her örgütte olduğu gibi okullarda da kişisel, mesleki ve kurumsal birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümünde en büyük beklenti okul yöneticilerine yöneliktir. Çünkü okulu amaçları doğrultusunda yaşatma, temelde okul yöneticisine ait bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir (Konan, 2013b). Günümüzde okul yöneticilerinden beklentiler artmış olmakla beraber formal ve informal olmak üzere farklı görevleri bulunan okul yöneticileri, okul çevresinin yoğun isteklerine yanıt vermek ve karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için görevlerine yenilerini eklemek durumunda kalmışlardır.

Okullarda amaçların gerçekleştirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, etkileyen, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen bununla birlikte “okulların yönetiminden ve başarısından birinci derecede sorumlu” olan kişinin okul müdürü olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda “okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, iş görenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” da beklenmektedir (Çelikten, 2001). Eğitim-öğretim hizmetlerinin etkililiği, verimliliği ve bu niteliklerin sürdürülebilirliği de eğitim yöneticilerinin, özellikle okul yöneticilerinin hayat boyu öğrenme, bilimsel gelişmelerden haberdar olma ve sonuçta bilim insanlarıncaya geliştirilen modelleri uygulamaya yansıtmalarına bağlıdır (Leithwood ve Louis, 1998; Akt. Hoy ve Miskel, 2010).

Okul yöneticisinden beklenen davranışlar günümüzde sürekli farklılaşmaktadır. Günümüzde okul yöneticilerinin, vizyon sahibi olma, okulda olumlu öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma, mesleki gelişmeye önem verme, okulun bir takım haline gelmesi için bireylerarası iletişim ve

işbirliğini geliştirme, okulun çevresiyle iyi ilişkiler kurma, stratejik planlama kapasitesine sahip olma, büyük resmi görebilme ve okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası yapma gibi bir çok görev ve sorumlulukları vardır (Balcı, 2013). Bu nedenle okul yöneticisinin kendisinden beklenen bu rolleri oynayabilmesi, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olacak şekilde yeterliklerinin geliştirilmesi ve yeterlik esasına göre atanması büyük önem taşımaktadır (Okçu, 2011).

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçimi konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun eğitim sistemini uygulamalarının iyileştirilmesi gerekliliği konusunda olduğu görülmektedir. Bu nedenle konuya ilişkin yapılan araştırmalar kuramsal olmaktan öteye gidememiştir (Korkmaz, 2005).

Türkiye’de yönetici seçme ve yetiştirme politikamız Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Şimşek (2004) tarafından; çıraklık modeli, 1970’lerde ortaya çıkan eğitim bilimleri modeli ve 1998 yönetmeliği ile ortaya çıkan sınav modeli olmak üzere üç dönem halinde tanımlanmıştır. Balcı (2008), sınav uygulamasının kaldırılmasını da dördüncü bir dönem olarak bu süreçlere eklemiş ve bu dönemi keyfilik dönemi olarak tanımlamıştır.

Ülkemizde yönetime siyasetin karışması, alınan kararların sık sık değişmesi, eğitim yöneticiliğinin bir meslek dalı olarak kabul görmemesi gibi birçok nedenlerle eğitim ve okul yöneticisi yetiştirmenin istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Onural, 2005). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi konusunda 1998 yılında önemli bir adım atılmıştır. 1999 ve 2000 yıllarında güncelleştirilen bu yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumları yöneticiliği için nesnel ölçütler belirlenmiş, 120 saat olarak düzenlenecek görevde yükselme eğitimi ve sınavı getirmiştir. İyi niyetle hazırlanmış ve Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin kurumsallaşmasına katkı sağlayabilecek ve zamanla daha da iyileştirilmesi beklenen bu yönetmelik 2004 yılında iptal edilmiştir (Şişman ve Turan, 2004).

Gisberg'e göre yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak kabul eden gelişmiş ülkelerde ve özellikle ABD ve Kanada'da okul yöneticilerinin meslek öncesi yetiştirme programlarının yüz yıla yakın bir geçmişi bulunmaktadır (Karip ve Köksal, 1999). Ancak Açıkalın (2002)’ın da belirttiği gibi ülkemizde yöneticileri “kurs” ve “seminer” ortamında yetiştirmeye çalışmak, “patika yolları asfalt kaplamak” gibi bir çabaya benzer. Bunun yanı sıra son yönetici atama yönetmeliği teorik olarak çözüm üretmeye çalışsa da uygulamada bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Eğitim yöneticilerinin yasal ve mesleki sorumluluğunun yanında toplumun beklentilerine karşılık verecek ahlaki sorumluluğu da bulunmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin atanmasında adalet, eşitlik, liyakat, kariyer gibi değerlere bağlı kalınması önemli ilkeler arasındadır (Aslanargun, 2012).

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması ve atama yönetmeliğinin uygulanmasında yaşanan aksaklıklar önemli bir sorun oluşturmaktadır. Gelişmiş ülkelerde ve özellikle ABD’de okul yöneticilerinin kurama dayalı yetiştirilmesi benimsenmiş olmasına

rağmen Türkiye’de yöneticiliğin okulu olmadığına dair yaygın bir inanç bulunmaktadır (Balcı ve Çinkır, 2002). Yöneticilik yeterliklerinin kazanılması ise öncelikle yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterlikler çerçevesinde, lisans ve lisansüstü düzeyde ya da zorunlu durumlarda hizmet içi eğitim programları ile yönetici adaylarına kazandırılması ile sağlanabilir (Aydın, 1997; Akt. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Ancak ülkemizde okul yöneticiliği meslek olarak değil de öğretmenlerin ikinci bir görevi olarak görüldüğü için profesyonel bir okul yöneticisi yetiştirme gereği de duyulmamıştır.

Yapılan çalışmalarda ortaya konan ortak sonuç bugün ülkemizin eğitim ve eğitim yönetimi alanlarında çeşitli problemlerinin olduğu ve bu problemlerin çözümüne yönelik titiz bir şekilde uzmanlar tarafından hazırlanmış ve uygulanabilir adımlar atılması gerektiğidir. Ülkelerin eğitim sistemlerinde köşe taşı konumunda olan okul yöneticileri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve okullarda başarının anahtarının okul yöneticileri olduğu vurgulanmıştır (Karip ve Köksal, 1999).

Bu çalışma okul müdürlerinin 10.06.2014 tarih 29026 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmeliğin içeriğine ve uygulanışına ilişkin görüşlerinin ne olduğunu bulmayı amaçlayarak, eğitim sistemimizde yaşanan bu önemli soruna dikkat çekmek ve çözüm önerileri üretmek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul müdürlerinin 10.06.2014 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte yer alan uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müdürlerin, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte yer alan uygulamaların gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Müdürlerin, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte yer alan uygulamaların değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Müdürlerin, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte yer alan uygulamaların olası sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Müdürlerin, yeni bir yönetmeliğin nasıl olması gerektiği hakkındaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan fenomenolojik/olgu bilim desenine göre düzenlenmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, bireylerin yaşadıkları evren içinde karşılaştıkları olaylarla ilgili olarak ne algıladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenir. Algıların anlaşılmasını sağlama, olguyu daha derinlemesine inceleme ve bütüncül bir yaklaşım sunma nitel araştırmanın temel özellikleri olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada müdür görevlendirmeye ilişkin müdür görüşlerini belirlemek için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma Grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Diğer bir ifadeyle bu örnekleme yer alan katılımcılar, araştırmacının keşfetmek istediği olgu hakkında bilgi verici kişilerdir (McMillan ve Schumacher, 2006). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise; görece olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu bağlamda, araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlayan, görev süresi 4 yılı doldurmadığı için değerlendirme dışı tutulduğundan görevine devam eden 5, ilk defa müdür olarak görevlendirilen 5 ve müdür olarak tekrar görevlendirilerek görev süresi uzatılan 5 olmak üzere toplam 15 katılımcı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılar kodlama esasına göre K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Müdürlere İlişkin Demografik Bilgiler

Kodu	Cinsiyet	Kıdem		Öğrenim Düzeyi	Branş	Görev Yaptığı Okul	Görevlendirilme Şekli
		Toplam yıl	Yöneticilik				
K 1	Erkek	17	10 yıl	Lisans	Matematik	Ortaokul	Sınavla Atama
K 2	Erkek	15	7 yıl	Lisans	Fizik	Lise	Sınavla Atama
K 3	Erkek	23	8 yıl	Lisans	Fen ve Teknoloji	Ortaokul	Sınavla Atama
K 4	Erkek	40	26 yıl	Ön lisans	Sınıf	İlkokul	Sınavla Atama
K 5	Erkek	20	15 yıl	Lisans	Edebiyat	Lise	Sınavla Atama

Kodu	Cinsiyet	Kıdem		Öğrenim Düzeyi	Branş	Görev Yaptığı Okul	Görevlendirilme Şekli
		Toplam yıl	Yöneticilik				
K 6	Kadın	20	4 ay	Lisans	Kimya	Lise	İlk Kez Görevlendirme
K 7	Erkek	23	5 ay	Yüksek lisans	İngilizce	Ortaokul	İlk Kez Görevlendirme
K 8	Erkek	17	5 ay	Yüksek lisans	Matematik	Ortaokul	İlk Kez Görevlendirme
K 9	Kadın	18	5 ay	Yüksek lisans	Kimya	Lise	İlk Kez Görevlendirme
K 10	Erkek	15	5 ay	Lisans	İngilizce	Ortaokul	İlk Kez Görevlendirme
K 11	Erkek	23	16 yıl	Lisans	Coğrafya	Ortaokul	Görev Süresi Uzatma
K 12	Erkek	19	7 yıl	Lisans	Kimya	Lise	Görev Süresi Uzatma
K 13	Erkek	17	10 yıl	Lisans	Sınıf	İlkokul	Görev Süresi Uzatma
K 14	Erkek	15	10 yıl	Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Görev Süresi Uzatma
K 15	Kadın	20	10 yıl	Lisans	Sınıf	İlkokul	Görev Süresi Uzatma

Tablo 1'e bakıldığında araştırma kapsamında görüşleri alınan müdürlerin maksimum çeşitlilik örnekleme uyarınca farklı okul türlerinde ve branşlarda, farklı kıdem ve eğitim düzeyinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar; yeni yönetmelik uyarınca ilk kez müdür olarak görevlendirilen, daha önce de okul müdürü iken görev süresi uzatılan ve sınavla atanan olmak üzere eşit şekilde seçilmiştir. Katılımcıların sayısı belirlenirken derinlemesine analiz yapılabilmesi, görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Sınavla atanan müdürlerin yöneticilikteki kıdemlerinin ortalama 13 yıl, ilk defa görevlendirilen müdürlerin 5 ay, görev süresi uzatılan müdürlerin 10 yıl olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Müdür Görüşleri (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)” aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150). Bu görüşme biçiminde, araştırmacı konuları önceden seçer fakat görüşme esnasında soruların anlatım biçimine ve sırasına karar verebilir. Görüşmelerde kullanılan sondalar ile araştırmanın kapsamlılığı artırılabilir (McMillan ve Schumacher, 2006). Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı müdürlerin öğretmenlikteki ve yöneticilikteki kıdemi, branşı, öğrenim düzeyi ve göreve getirilme şeklini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci Bölümde ise okul müdürlerinin değerlendirilmesi süreci, değerlendirme ölçütleri,

değerlendirmeyi yapacak kişiler, değerlendirme oranları, objektiflik, yeniden görevlendirme ve yeni bir yönetmeliğin nasıl olması gerektiğine yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölümdeki maddelerin belirlenmesinde, 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik ve ilgili yönetmeliğin ekleri esas olarak alınmıştır.

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların altında yatan nedenleri belirlemek amacıyla sondalara yer verilmiştir. Sondalar ve takip eden sorular katılımcının ne söylediği hakkında daha çok açıklama ve bilgi elde etmek için yapılır (Merriam, 2013). Görüşme formunun geçerliliği için iki farklı üniversitede Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında görev yapan ikişer öğretim üyesi olmak üzere toplam dört öğretim üyesinin uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılarak 3 okul yöneticisiyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İyi soru sormak, anlamlı ve güvenilir veri toplamanın en önemli anahtarıdır. Görüşmeyi iyi yönetmek ve dikkatle yürütmek, görüşme sonunda elde edilecek verilerin ve analizin daha kaliteli olmasını sağlayacaktır (Merriam, 2013). Ön uygulamada soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra görüşme soruları katılımcılara yöneltmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, 2014-2015 öğretim yılında, katılımcıların okullarında yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği katılımcılara belirtilmiş ve izinleri alınmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen katılımcıların görüşme verileri araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Her bir görüşme ortalama 37 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda veri kaybını önlemek ve güvenilirliği sağlamak amacıyla alınan kayıtlar ve tutulan notlar katılımcılara tekrar dinletilerek onayları alınmıştır, ekleme veya çıkarma yapabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların onayından sonra veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Müdürlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde yorumlanır ve neden-sonuç ilişkisi kurularak bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizler için öncelikle, görüşmeler esnasında alınan notlardan da faydalanarak ses kayıtları çözümlenerek metin haline getirilmiştir. Çözümleme yapıldıktan sonra, ses kayıtları diğer bir araştırmacı tarafından da ikinci kez dinlenmiş ve yapılan çözümlenmeler kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ve araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler, belirlenen temalar doğrultusunda araştırmanın bulguları olarak sunulmuştur. Ayrıca doğrudan alıntıların kişilerin düşüncelerini belirtmede daha etkili olduğuna inanıldığından bazı görüşler yorum yapılmadan aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Müdürlerin, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Yer Alan Uygulamaların Gerekliliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan sorulardan birincisi müdürlerin 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte yer alan uygulamaların gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Buna göre katılımcılara eğitim kurumları yöneticilerinin seçiminde hangi uygulamanın daha uygun olduğu, yeni yönetmeliği inceleyip incelemedikleri, yeni uygulanan yönetmelik hakkında genel olarak ne düşündükleri ve yeni uygulamanın kimleri kapsamaması gerektiği sorulmuştur.

Görüşlerine başvuru katılımcıların büyük çoğunluğu (10/15) sadece sözlü sınavla yapılan bir değerlendirmenin yanlış olduğunu belirtmiş. Yazılı sınavla birlikte; mülakat, kıdem, ödüller, liderlik yeterliği taşıma ve yüksek lisans/doktora yapma gibi unsurların da belirleyici olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu konuya ilişkin iki müdür görüşü şöyledir:

“Sınavla atama çok daha uygun çünkü pek çok vicdanı yaralamayacak. Yeni yönetmeliğin öngördüğü değerlendirmenin çok katımlı olması belki objektif olabilir ancak uygulama açısından yetersizdir. Kamu vicdanı yaralanmıştır. Bizler öğretmenlerin disiplin amiriyiz ancak onlar bizi değerlendirdiği zaman sıkıntı oluşmuş ve bu durum yöneticilerimizi yaralamıştır. Öğretmeni tarafından değerlendirilmek objektif ve demokratik görülebilir ama bu durumda müdürler öğretmene karşı yaklaşımını sorgulamak zorunda kalmıştır. Bizi değerlendireceğini düşünerek öğretmene şirin gözükme durumunda kalabiliriz.” (K12)

“Sınavla yönetici olunmaz! Ancak yöneticiliği yapabilecek kişiler adil bir şekilde seçilmeli. Sınavdan ziyade akademik yeterliliği olmalı (yüksek lisans, doktora vb. makaleleri olmalı, kitap yazmış olmalı), sosyal yönü, iletişimi ve insan ilişkileri iyi olmalı vb.” (K8)

Ülkelerin eğitim sistemlerinde köşe taşı konumunda olan okul yöneticileri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve okullarda başarının anahtarının okul yöneticileri olduğu vurgulanmıştır (Karip ve Köksal, 1999). Sadece sınavla yönetici olunamayacağı gibi tek başına yetenek, deneyim, kıdem ve objektif davranılmadan hazırlanıp verilebilecek ödüller de belirleyici olamayacaktır.

Katılımcılardan sınavla atananların hepsi ve görev süresi uzatılan müdürlerden (4/5) çoğu yazılı sınavla atamayı daha uygun bulmuş; ancak sınavla birlikte kıdem, mülakat ve ödül gibi

unsurların da etkili olması gerektiğini belirtmişlerdir. İlk kez müdür olarak görevlendirilen katılımcıların büyük çoğunluğu (3/5) yeni uygulamayı daha uygun bulmuş, ancak değerlendirmelerin adil yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. İlk kez görevlendirilen müdürlerin yeni uygulamayla görevlendirildiği için bu şekilde düşünmesi beklenen bir sonuçtur, ancak görev süresi uzatılan müdürlerin de sınavı daha uygun bulması dikkat çeken bir sonuçtur.

Öte yandan katılımcılara, yönetici görevlendirmeye ilişkin yeni yönetmeliği inceleyip incelemedikleri sorulduğunda, katılımcıların çoğu (13/15) yönetmeliği detaylı bir şekilde incelediğini; 2 katılımcı ise detaylı olmasa da incelediğini belirtmiştir.

Buna ek olarak, katılımcılara yeni uygulanan yönetmelik hakkında genel olarak ne düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (9/15) olumsuz görüş bildirmiş ve bu yeni uygulamanın ihtiyaca cevap vermediğini, riskli-güvensiz olduğunu, eksiklerinin olduğunu, adil-objektif bir değerlendirme sağlamadığını belirtmişlerdir. Olumlu görüş bildiren (6/15) katılımcılar ise uygulamada yaşanan aksaklıkların giderilmesiyle ancak işlevsellik kazanabileceğini vurgulamış ve bu konudaki tereddütlerini bildirmiştir. Bu konuya ilişkin bazı müdür görüşleri şöyledir:

“İstedikleri an bizi görevden alabilirler. En uygunu yazılı sınav. Sözlü sınava karşıyım. Her toplantıda baskı altındayız. ”Sizin kaderiniz bizim elimizde” şeklinde düşünceler var. Biz özgürce çalışmıyoruz. Zan altında kalıyoruz.” (K15) ifadesiyle yeni yönetmeliğin risk taşıdığını ve garantisiz olmadığını vurgulamış ve çalışma koşullarından yakınmıştır.

“Görevlendirme adil değil. Her ne kadar dillendirilmese de huzursuzluk var. Bir müdürün öğrenci, veli tarafından değerlendirilmesini yanlış buluyorum.” (K1)

“Yeni yönetmelik güzel hazırlanmış ancak uygulama esnasında yanlış uygulamalara de müsait. Bir kurumdaki kalma süresi 4+4 den çok, yöneticinin orada gösterdiği performansa bağlı olması daha iyi olurdu. Ayrıca sınavla kazanılmış hakların alınması yanlış.” (K9)

“Geçen süreçte uygulamada sıkıntı yaşandı. Objektif olabilmesi veliden, öğrenciden, öğretmenlerden düşünceler ve fikirler alınabilir ama tek başına belirleyici olamaz. Yeni gelen şube müdürleri tanımadan pek çok değerlendirme yapmış ve vicdanları yaralamıştır. Buraya belki benden çok daha iyi bir yönetici gelecekti, hak ediyor muyuz hak etmiyor muyuz bilmiyorum ama değerlendirmede pek çok etkenin ki bunlar müdürden üstünde olmaması gereken etkenler belirleyici olması kötü oldu.” (K12)

Katılımcıların çoğu (9/15) yeni uygulamanın tüm okul müdürlerini kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Bunun nedenini ise *“Kazanılmış hakların alınmaması gerekir.”* gerekçesi ile açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise (5/15) hepsini kapsamaması gerektiğini, ayırım yapılmaması gerektiğini belirtmiştir. Kararsız kalan bir katılımcı ise *“Hepsini kapsamlı ancak tüm*

idarecilerin bir anda yerinden oynatılması kaos yaratır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı müdürlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İlk defa atanacak kişileri kapsmalıdır. Müdürle birlikte müdür yardımcıları da değiştiği için bu durum kurum hafızalarının sıfırlanmasını da beraberinde getirmiştir.” (K13)

“Daha önce atanmış kişilerin yerini değiştirme fırsatı bu yolla yapılabilirdi, daha önce atanana uygulanmalıydı.” (K14)

Son olarak katılımcıların yaklaşık yarısının (7/15) yönetmeliği tamamen olumsuz bulmasına karşın, diğer yarısı ise (7/15) ikilemde kalarak hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu belirtmiş ancak olumsuz yanlarının daha ağır geldiğini vurgulamıştır. Sadece bir katılımcı ise “yeni bir soluk getirmesi ve dinamiklik sağlaması” nedeniyle uygulamanın olumlu olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcıların yeni yönetmelik ve öngördüğü yönetici görevlendirme uygulaması hakkında öne çıkan görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Katılımcıların Yeni Yönetmelik İle İlgili Görüşleri

Olumlu	Olumsuz
Yeni bir soluk getirmiştir.	Adil olmaması
Dinamizm sağlamıştır.	Objektif olmaması
Yönetici kendi ekibini oluşturduğu için “ekip ruhu” ve “işbirliği” artmıştır.	Liyakat dışı unsurları barındırması
Çok katılımlı, objektif ve demokratik bir değerlendirme sağlamıştır.	Görevden almanın belli standartlarının olmaması
Bazı eski müdürler kuşak çatışması yaşıyor ve teknolojik olarak uyum sağlayamıyordu; bu yenilik, sorunu ortadan kaldırdı	Yapmacık ilişkiler, çıkar ilişkileri, kişisel çıkarlar, öç alma fırsatı doğurması
	Özgüveni azaltıcı davranışlara yol açması
	Siyasi kutuplaşma
	Müdür ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkilere ve diyaloga zarar vermesi

Tablo 2’ye göre yeni yönetmeliğin olumsuz yanları hakkında görüş bildiren katılımcılar uygulamanın şeffaf, adil, objektif ve liyakata dayalı bir değerlendirme sağlamadığı yönünde görüş birliğine varmıştır. Ancak bunun yanında katılımcılar yeni bir soluk getirmesi, ekip ruhu oluşturması ve daha demokratik değerlendirmeye olanak sağlaması açısından uygulamanın olumlu yanlarının da olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı yeni uygulamanın müdürlerin kendi ekibini kurabilmesine fırsat verdiği için ekip ruhunu ve işbirliğini arttıracaklarını belirtmiştir. Bu nedenle daha verimli

çalışmalar yapılması açısından uygulamayı olumlu bulmuşlardır. Ancak ekip çalışmasının hayata geçirilebilmesi için olumlu bir örgüt kültürü olmalıdır. Aksi takdirde bu uygulama istenilen şekilde olumlu sonuçlar doğurmayabilir.

Müdürlerin, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Yer Alan Uygulamaların Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan ikinci soru ise Müdürlerin 10.06.2014 tarih ve 29026 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte yer alan uygulamaların değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin ne olduğu şeklindedir. Bu soruya yanıt ararken okul müdürlerinin değerlendirilmesinde puan vericilerden olan okul aile birliği başkan ve yardımcısının, öğrenci meclis başkanın, dört öğretmenin ve şube müdürlerinin değerlendirme yapması ve puanlaması hakkındaki görüşleri ele alınmıştır.

Yeni uygulamaların değerlendirme sürecine ilişkin yönetmelik maddeleri hakkında çoğu katılımcı (7/15) tamamen olumsuz görüş bildirirken, bazı katılımcılar (5/15) olumlu, az sayıda katılımcı (3/15) ise uygulamanın gerektiği gibi yapılması şartı ile olumlu görüş bildirmiştir.

Burada dikkat çeken bir başka bulgu ise ilk kez müdür olarak görevlendirilen 5 müdürün de yönetmelik maddeleri hakkında olumlu görüş bildirmiş olmasıdır. Katılımcıların çoğu yönetmelik maddeleri hakkında olumsuz görüş bildirmesine rağmen ilk kez görevlendirilen tüm müdürlerin maddeler hakkında olumlu görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Her ne kadar uygulamalarda sıkıntılar yaşanabileceğini söyleseler de buldukları konunun gereği bu cevabı vermiş olabilecekleri söylenebilir. Katılımcıların gerçek görüşlerini baskı ve çekince altında kalmadan içtenlikle ifade ettiklerini varsaysak da mevcut otoritenin ve nüfuzun oluşturduğu baskının da müdür görüşlerini etkilediği söylenebilir.

Bu konuda tamamen zıt görüşe sahip iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Eğer değerlendirme objektif olabilirse güzel. Belli bir standart ya da kural olursa iyi olur. Görevden alınırsam neden olduğunu bilmeliyim. Mahkemeye itiraz etme yolu bile yok. Bu nedenle garantisi yok.” (K11)

ifadesiyle uygulamayı riskli bulurken;

“Müdürlük çakılı kadro olmamalı, görevlendirme çok iyi bir uygulama. Müdür garantim var deyip oturmamalı. Hatalar görmezden gelinmemeli. Bu hata tüm nesli etkileyebilir bu nedenle görevlendirme amirlere anında müdahale edip görevden alma imkânı sağladığı için iyi bir uygulama.”

“Üstlerin işini kolaylaştırıyor.” (K12) ifadesi ile yerinde bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar görevlendirilme şeklinde çalıştıkları için diken üstünde olduklarını, bu durumun riskli ve güvensiz bir çalışma ortamı yarattığını belirtmiştir. Bakioğlu ve Demiral (2013: 9) araştırmalarında; müdürlere göre belirsizlik yaratan durumlar: planlama hataları, istikrarsızlık, eğitim mevzuatına ve üst yöneticilere dayalı sebepler olarak sıralamışlardır. Sargut (2011: 125)'un da belirttiği gibi Türk kültüründe determinizm egemendir. Bu nedenle de belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksektir. Görevlendirmenin her an sonlandırılabilme ihtimali olması ve bu durumun da belli standartlarının olmaması müdürleri rahatsız etmektedir.

Katılımcıların veli, öğrenci, öğretmen ve şube müdürleri tarafından puanla değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Veli, Öğrenci, Öğretmen ve Şube Müdürleri Tarafından Puanla Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşleri

Okul Aile Birliği Başkan ve Yardımcısı	Öğrenci Meclis Başkanı	Dört Öğretmen	Şube Müdürleri
Olumlu (3/15)	Olumlu (3/15)	Olumlu (2/15)	Olumlu (2/15)
Hem olumlu hem olumsuz (2/15)	Hem olumlu hem olumsuz (5/15)		
*Puan değeri azaltılsın(1/15)	*Daha çok katılım sağlanmalı (4/15)	Tüm öğretmenler puanlama yapsın (7/15)	
*Kapsamı genişletilsin (1/15)	*Liseler uygulama için daha uygun(2/15)		
Olumsuz (10/15)	Olumsuz (7/15)	Olumsuz (6/15)	Olumsuz (13/15)

Tablo 3’e göre müdürler, yönetmeliğin puanlama sisteminde değerlendirmede bulunan paydaşlardan özellikle öğrenci meclis başkanı ve okul aile birliği başkan ve yardımcısının değerlendirmede bulunması hakkında olumsuz görüş bildirmiştir.

Şube müdürlerinin müdür görevlendirmelerden çok kısa bir süre önce göreve gelmelerinin, değerlendirme aşamasında “şube müdürlerinin değerlendirme yaptığı müdürü tanımaması” gerekçesi ile olumsuz bulunmuş ve bu durumun yönetmelik maddelerinde en çok şikâyetçi oldukları konu olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar 19. Şurada “Bir yöneticiyi değerlendirmek için değerlendirme komisyonunda bulunanlar, en az bir yıl değerlendirilecek yönetici ile çalışmış olmalıdır” önerisinde bulunulsa da bu karar uygulamaya geçirilememiştir. Aynı zamanda şube müdürlerinin görevlendirilecek müdürleri tanımamalarına rağmen değerlendirmede %60 gibi büyük bir oranda belirleyici olmaları bu uygulamanın en tepki çeken kısmını oluşturmaktadır.

Bunun yanı sıra değerlendirme için en uygun paydaşın öğretmen olduğunu belirtmekle beraber sadece değerlendiren öğretmen sayısını az bulduklarını “*tüm öğretmenlerin*” değerlendirmeye katılmasının daha objektif sonuçlar doğuracağını belirtmişlerdir.

Bazı katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerinden örnekler verecek olursak;

“Okul aile birliği okulun içini fazla bilmez. Parasal durumu biliyor ama eğitimi bilmiyor. Genelde ilkokul mezunları o nedenle yanlış buluyorum. Müdürle aralarındaki diyalog, kişisel ilişki iyi ise iyi puan verir ama değilse düşük verir. Dışarıdan görünen resme bakıp puan vermesi yanlış.”(K1)

“Koskoca kurumu yöneten okul müdürünün değerlendirmesini o kişiye soruyorsunuz. Okul Aile birliği başkanı yönetmelik ve kanunları bilemez.”(K10)

“Değerlendirme yapmaları çok iyi. Öğrencilerin ne düşündüğünü önemsemek de çok önemli.”(K5)

“Uygun bir değerlendirme kriteri oluşturulmuş ise öğretmenler gözüyle idarecinin değerlendirilmesi demokratik bir yaklaşım açısından uygundur.”(K6)

“Üst makamlarla çok yakın bir iş ilişkisi içinde olmak zorunda olan müdürlerin yaptıkları çalışmalar amir pozisyonunda bulunan kişiler tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bundan dolayı, üst amirlerin görüşleri değerlendirmelerde önemlidir.”(K7)

Araştırmanın bir başka bulgusu ise müdürün kendisini değerlendiren kişilerle olan ilişkisinin bu süreçten etkilenip etkilenmediği şeklindeki sonuçlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (10/15) değerlendirme süreci sonunda ilişkilerin “*öç alma fırsatı, gruplaşma, çatışma, kişisel menfaat, adam kayırma*” gibi nedenlerden dolayı olumsuz yönde etkileneceği yönünde görüş belirtmiş, bir kısmı ise (3/15) “*demokratik*” olduğunu düşünerek olumlu görüş belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise (2/15) hem olumlu hem de olumsuz etkilenebileceğini ifade etmiştir. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Bu uygulama müdürü ayaklar altına alıyor. İyi geçineyim bana puan verecek diye düşünüyor. Otoritesi sarsılıyor. Müdürü yalaka yapıyor. Ben bu puanlamaya tamamen karşıyım.” (K15)

“Tamamen olumsuz etkiler yanlış bir uygulama. Öğretmenin idareci üzerinde otorite kurmasına neden olur. Örneğin müdür derse geç giren öğretmene müdahale ederken kendisine puan verecek öğretmene daha toleranslı olabilir.”(K2)

“Şube Müdürleri, öğretmenler, öğrenci ve veli gözüyle idarecinin değerlendirilmesi demokratik bir yaklaşım.” (K6)

Okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesi; yönetici etikliğinin ve verimliliğinin değerlendirilebilmesi, çeşitli baskı gruplarının ve güç odaklarının okul üzerindeki baskılarının dengelenmesi, yöneticilerin görev tanımlarının da kesin bir şekilde ortaya konması vb.

açısından önem taşımaktadır (Ağaoğlu ve diğ., 2012: 172). Bu belirlemelerle birlikte değerlendirme yapacak olan paydaşlar da daha objektif kararlar alabilirler. Katılımcıların çoğu değerlendirmeyi yapacak olan paydaşlarla aralarındaki ilişkinin bu süreçte olumsuz etkileneceği görüşündedir. Belirli nesnel ölçütlerin olmaması, değerlendirme yapacak kişilerin objektif davranmayarak kişisel ilişkilerine göre değerlendirme yapma olasılığını doğurmuştur. Bu uygulamayı bir ölç alama fırsatı ya da çıkarı için kullanabilecek kişilerin olması ihtimali katılımcıları huzursuz etmektedir.

Müdürlerin, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Yer Alan Uygulamaların Olası Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü sorusu gereğince katılımcılara okul müdürü görevlendirme uygulamasının olası sonuçları ve süreci etkileyen unsurların neler olabileceği sorulmuştur. Bu soruya yanıt ararken müdür görevlendirmelerinde nelerin etkili olduğu, sendikanın etkililiği, görevlendirmenin dört yıl olması ve müdürlükten alınan müdürlerin öğretmenliğe dönmesinin olası sonuçları ve süreci nasıl etkileyeceği sorulmuştur.

Buna göre katılımcıların süreci etkileyen unsurlara ilişkin yani okul müdürü olarak görevlendirilmek için nelerin etkili olabileceğine ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürü Görevlendirilme Sürecini Etkileyen Ögelere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Süreci Etkileyen Ögeler	Frekans (f)
Sendika	6
Liyakat	5
Siyasi görüş	4
Mevzuata hakim olma, liderlik, iletişim gücü, kıdem, ödüller	4
Baskı grupları	2
İkili ilişkiler (tanıdık, eş, dost ve adam kayırma)	2

Tablo 4’e göre okul müdürlerinin görevlendirilmesi sürecinde belirleyici olan farklı etmenlerin olduğu söylenebilir. Özellikle sendika ve siyasi görüşün belirleyici etmenler olduğu söylenebilir. Bu konu hakkında bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Mevcut uygulamada okul müdürlerinin liyakatten başka her şey etkili olduğunu düşünüyorum oysaki sınav ve liyakat ile yapılması gerekiyordu.”(K2)

“Milli eğitim dışındaki çevreler de bu işe müdahil olmuştur. Sendika etkili olmuştur. Müdürlerin çoğu aynı sendikaya üye, bu durumun açık bir göstergesi.”(K11)

Öte yandan görevlendirme sürecinde kendileri için doğru değerlendirme yapıldığını ve hakkıyla göreve geldiğini vurgulayan bazı katılımcılar ise bu durumdan duydukları rahatsızlığı

bildirmiştir. Dışarıdan genel olarak “*torpille göreve gelmiş*” ön yargısından rahatsız olduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Doğrusu bu konuda farklı düşünüyorum. Tabii ki birçok etmen var. Fakat CV’lerin iyi incelendiğini düşünüyorum. Benim için böyle ...”(K8)

“Mutlaka farklı etkenler olmuş olabilir. Fakat kendim için böyle bir şey söylemem yanlış olur.” (K13)

“Toplumun birçok kesimi önyargılı düşünüyor. Gönül bu işi dört dörtlük yapan kişilerin göreve gelmesini ister ancak ilçe müdürleri veya şube müdürleri de aynı şekilde bir yerlerde olduğu için sıkıntı. Kendim için de beni en çok yaralayan konu budur. Ben şimdiye kadar kimseye gidip de ‘elimden tut, benim işimi yap’ demedim ama dışarıdan bizler böyle bir yanılmanın içindeyiz ve bu çok yaralayıcı ve yıpratıcı. Benim vicdanım rahat ama maalesef böyle bir yanlış algı var.” (K12)

Bununla birlikte katılımcılar dış çevrenin kendileri hakkında önyargılı olduğunu ve olumsuz bir imajlarının oluşturulduğunu belirtmiştir. Altun-Akbaba ve Kirkit (2005: 25), okul yöneticilerini içeren haberlerin çoğunlukla olumsuz olduğunu ve haberlerin genel olarak kınayıcı nitelikte olup çok az bir kısmının destekleyici olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar da kendileri hakkında buna benzer önyargıların ve kötü imajın onları rahatsız ettiğini vurgulamıştır. Görevlendirme ile birlikte zan altında kaldıklarını ve görevli oldukları okuldaki öğretmenlerin de bu şekilde düşünebileceği için okulda kabul görme ve saygınlıklarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürleri görevlendirmesinde bağlı olduğu sendikanın etkililiği hakkında (3/15) katılımcı olumlu görüş bildirmiş, (11/15) katılımcı sendikanın etkili olmaması gerektiğini belirtmiş, bir katılımcı ise sendikanın müdür görevlendirmelerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu konu hakkında bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Sendikalar üyelerini daha iyi tanıyorlar. Kimin iyi yönetici olacağı konusunda görüş bildirmeleri iyi olur. Dediğim gibi adaleti elden bırakmadan. Ekibi tanıma anlamında yararlı buluyorum.” (K8)

“Sendika tarafsız olmalı. Haksızlık varsa özlük haklarını iyileştirmeli görevi bu.” (K1)

Bununla birlikte bazı katılımcılar üyesi olduğu sendikadan başka sendikaya geçme durumlarının olduğunu belirtmiş ve bu konu hakkında görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Bana göre, kendini böyle bir eğilim içinde gören kişinin bu millete bir faydası olmaz. Bu tür kişilerin omurgasız, çıkarıcı bir kişilikte olduğunu düşünüyorum. Ben olsam böyle bir düşünce ve eylem içinde olmam, çünkü vicdanım beni hep rahatsız eder (suçunu sürekli gizlemeye çalışan bir katilin yaşayacağı çıkmazlar gibi).” (K7)

“Bu konuda direnmiş biriyim. Mağdur oldum. 30 yaşındayken ilçe milli eğitim müdürü olacakken sendikam farklı olduğu için ancak gecikmeli bir başarı elde ettim. Gençtim planlarım, projelerim vardı gerçekleştiremedim. Hoş değil. Uygun değil.” (K5)

“Gerçekten değişen çok olmuş. Burada da insanların fikirleri köreltilmiş oluyor. Yandaşlık ve yalakalık artıyor.” (K15)

Diğer taraftan yeni yönetmelikte okul müdürü görevlendirmelerinin 4 yıllı sınırlı tutulmasına ilişkin katılımcıların bir kısmı (7/15) olumlu, bir kısmı (6/15) olumsuz görüş, bir kısmı ise (2/15) hem olumlu hem olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Burada dikkat çeken bir başka bulgu ise henüz 5 aylık bir kıdeme sahip olan ve ilk defa müdür olarak atanan katılımcılardan sadece biri bu süreyi yeterli bulmuş, 2 katılımcı ise kararsız kalmıştır. Bu bulgu henüz deneyimli olmayan yöneticilerin 4 yıllık sürenin yeterliliği hakkında öngörülerinin oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. En azı 6 yıl müdürlük yapmış diğer katılımcılar görüşlerini net bir şekilde ifade edebiliyorken ilk defa görevlendirilen müdürlerin bu konuda kararsız kalması dikkat çeken bir durumdur. Bunun sebebi yöneticilikte yeni olmalarına ve deneyimsiz olmalarına bağlanabilir. Kararsız görüş bildiren 2 katılımcının da ilk kez görevlendirilenler arasında olduğunu göz önüne alırsak deneyimsiz oldukları için öngörude bulunamadıkları söylenebilir. Yeterli olduğunu söyleyerek olumlu görüş bildiren katılımcılar ise bu durumun kurumu monotonluktan kurtarıp yeni bir soluk getirmesi açısından olumlu bir uygulama olarak belirtmiştir.

Olumlu düşünen katılımcılar bu konuda, *“Yeterli. Aynı okulda uzun süre kalması doğru değil. Başka okula geçebilir. Okul uzun vadeli yatırım yapılacak bir kurum değil.” (K4); “Okulun yeni bir soluğa ihtiyacı vardır.” (K1)* biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Öte yandan; *“Stratejik planın 5 yılığına yapıldığı bir kurumda o planı uygulayacak olan müdürün 4 yılığına görevlendirilmesini anlamakta zorlanıyorum. Kesinlikle yeterli bir süre değildir. İlk yıl çevreyi tanımaya çalışır son yıl tekrar görevlendirilme kaygısıyla geçer.”(K13)* biçiminde olumsuz düşünenler de vardır.

Kamu kurumlarında atalet; eylemsizlik, edilgenlik ve sistemde monotonluk anlamına gelmektedir. Bu durum, hem bireylerin hem de örgütlerin sağlıklı çalışmasını engelleyen ve verimlilik kaybına neden olan bir sorun olarak görülmektedir. Çünkü kurumlar, çevresel etmenlerdeki değişimlere uyum ile uğraşmamakta, egemen bürokratik yapıyı sürdürme eğilimi sergilemektedir (Leblebici, 2005). Tonbul ve Sağıroğlu (2012) aynı okulda çalışılan sürenin uzunluğu ile durağanlık ve rehavet artışı, sorunlara benzer çözüm yollarında ısrarcı olma arasında ilişki bulunduğunu belirlemişlerdir. İlk kez 2010 yılında çıkan yönetmelikle (MEB, 2010) rotasyon uygulamasına başlanmıştır; başlangıçta tepki gösterilse de daha sonraki çalışmalar okul yöneticilerinin bu uygulamayı olumlu bulduklarını göstermektedir (Akçadağ, 2014; Aktepe, 2013; Demir ve Pınar, 2013; Yılmaz, Altınkurt, Karaköse ve Erol, 2012).

Katılımcıların hemen hepsi (14/15) görevden alınan müdürlerin öğretmenlik yapmasını uygun bulmadığını belirterek, emekli olmaları yönünde görüş bildirmiştir. Eğer emekli maaşları iyileştirilirse emekli olmalarını önermektedirler. Bu konu hakkındaki bazı yorumlar şöyle ifade edilmiştir:

“Tekrar öğretmenlik yapması ciddi sorun. Çocuklara eziyet, konuları unutmuş, yeterli olamaz.” (K12)

“Görevden alınan bir müdür tekrar öğretmenler odasında öğretmen olarak oturduğunda, aynı ortamı paylaşmak ıstırap, çok sıkıntı yaşar. Görev yaparken mutlaka incittiği kişiler olmuştur. Ama şu an onlarla aynı odada oturmak durumunda kalıyor. Bu çok acı bir durum. Müdürlük bir görevlendirme, çakılı kadro yok. Bu nedenle müdür hazırlıklı olmalı bundan sonraki süreç de bu yıpranma az olacaktır, çünkü kalıcı olarak gelmediğini bile bile geliyor.”(K9)

“İyi bir okul müdürünün iyi bir öğretmen de olduğu kanaatindeyim. Alan bilgisi iyi ise öğretmenlik yapabilir.” (K14) görüşüyle olumlu fikir bildiren bir tek katılımcı olmuştur.

Sonuç olarak katılımcıların (9/15) uygulamanın bu haliyle olumsuz sonuçlar doğuracağını, (3/15) başlangıç aşamasında bazı kişileri üzmüş olsa da sonuçlarının olumlu olduğunu, (2/15) katılımcı ise hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğuracağını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çeken bulgusu ise görev süresi 4 yılı doldurmadığı için yönetmelikten etkilenmeyen 5 okul müdürünün de olumsuz görüş bildirmiş olmasıdır.

Bu konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Aslında, şu anki sistem teoride çok iyi hazırlanmış. Ama pratikte etik olmayan uygulamalara müsait.” (K13)

“Bu uygulamalar Türk Eğitim sistemini ne yerin dibine sokar ne de göklere çıkarır. Herkesin görev tanımı, sınırlılıkları bellidir. Bunun dışına çıkmak zaten mümkün değildir. Türk Eğitim Sisteminde olumlu ve olumsuz değişimler bireylere bağlı değildir, ziyadesiyle devlet politikasıyla ilgili bir meseledir. Düzgün kurulmamış sistemler, birey eliyle düzeltilemez.”(K7)

“Olumsuz etkiler. Sokaktakine sorun, çobana sorun herkes olumsuz etkilendiğini söyler. Amaç eğitim değil kadrolaşma. Bunun acısını 10-15 yıl sonra net bir şekilde görüp çekeceğiz. Hepimize haksızlık. Çocukların kaderiyle oynanmıştır.”(K4)

Olumlu etkileyeceğini düşünen bir katılımcı ise fikirlerini: *“Geliştirir. Sıkıntı yaşanmaz. Hatta ivme kazandırır.”* (K8) şeklinde ifade etmiştir.

Müdürlerin, Yeni Bir Yönetmeliğin Nasıl Olması Gerektiği Hakkındaki Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında son olarak müdürlere yeni bir yönetmeliğin nasıl olması gerektiği hakkındaki önerilerinin neler olduğu sorulmuştur.

Katılımcıların bazıları (4/15) bu yönetmeliğin öngördüğü puanlama sistemin uygun olduğunu ancak puanlayan kişilerin ve puanlama oranlarının değiştirilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur. Tablo 5’te bazı katılımcıların önerileri yer almaktadır.

Tablo 5
Katılımcıların Puanlama Önerisi ve Gerekçeleri

Kod	Puanlama Önerisi ve Gerekçesi
K7	<p><i>Öğretmen % 20; Okul idarecisini en yakın izleyen kişilerdir</i></p> <p><i>Veli (okul aile birliği) % 10; Okul İdaresiyle en yakın çalışan velidir. Hem okul ihtiyaçlarını hem de işleyişini en yakında gören velidir.</i></p> <p><i>Öğrenci % 10; İdareci kendisini değerlendirecek bir öğrencinin varlığını bilmesi, öğrenciler ile ilgili işlerde duygudaşlık kurmasına yöneltecektir.</i></p> <p><i>İl/ilçe MEM % 40; Üst makamlarla çok yakın bir iş ilişkisi içinde olmak zorunda olan müdürlerin yaptıkları çalışmalar amir pozisyonunda bulunan kişiler tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bundan dolayı, üst amirlerin görüşleri değerlendirmelerde önemlidir.</i></p> <p><i>Diğer % 20; Çalışmalarından dolayı müdürlerin aldıkları ödüller değerlendirilmeye alınmalıdır.</i></p>
K8	<p><i>Öğretmen % 20; Öğretmenler karşından daha iyi gözlemlediklerini, iyiyi-kötüyü değerlendirdiklerini düşünüyorum.</i></p> <p><i>Veli (okul aile birliği) %10; idareci üzerindeki psikolojik baskıyı azaltır ve okula dışarıdan müdahaleleri engeller.</i></p> <p><i>Öğrenci %10; Okul gelişimi için dönüt sağladığı için.</i></p> <p><i>İl/ilçe MEM %20; Mesai çalışanını tanıdığı için.</i></p> <p><i>Diğer %30; Diğer değerlendiricilerin objektif olmayan değerlendirmelerinde dengeyi sağlamak için.</i></p>
K11	<p><i>Şube müdürleri; %50</i></p> <p><i>Veli, Öğretmen, Öğrenci; %50 olmalı. Daha geniş kapsamlı olmalı.</i></p>
K14	<p><i>Öğretmen %40,</i></p> <p><i>Veli (okul aile birliği) %5,</i></p> <p><i>Öğrenci %5,</i></p> <p><i>İl/ilçe MEM %25,</i></p> <p><i>Diğer %25: Kişinin aldığı ödül ve belgeler, seminerler, hizmet yılı vb.</i></p>

Katılımcılar bu önerilerin yanı sıra müdürün sahip olması gereken nitelikler ve değerlendirmenin daha objektif yapılabilmesi için neler yapabileceği hakkında da bazı öneriler (Tablo 6) getirmişlerdir.

Tablo 6.
Katılımcılara Göre Müdürün Sahip Olması Gereken Nitelikler

Müdürün Sahip Olması Gereken Nitelikler	Frekans (f)
Mevzuat	8
Tarafsız, adil, demokrat	6
Lider	5
Aktif-sosyal	5
İletişim kabiliyetine sahip	4
Yöneticilik tecrübesi olmalı	3
Teknolojik bakımdan yeterli olmalı	3
Mesai mefumu olmamalı	3
Güler yüzlü, kılık kıyafeti düzgün	2

Tablo 6'ya göre katılımcılar müdürlerin mevzuata hakim olmasını, adaletli davranmasını, liderlik yeterliklerine sahip, tecrübeli, donanımlı ve insan ilişkilerinin gelişmiş olmasını önemsemektedirler. Bunun yanında dış görünüşünün de konumuna yakışması gerektiği belirtilmiştir.

Katılımcıların Müdür görevlendirmelerinin objektif olabilmesine ilişkin önerileri de Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Müdür Görevlendirmelerinin Objektif Olabilmesi İçin Katılımcıların Önerileri

Kod	Öneri
K1, K2, K4, K5, K9, K12, K13, K15	<i>Yazılı ve Sözlü Sınav Birlikte Yapılmalı</i>
K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K14	<i>Değerlendirmelerin daha objektif olabilmesi için puanlama yapacak olan öğretmen, veli ve öğrenci sayısı arttırılmalı</i>
K6	<i>En az 3 yıl müdür yardımcılığı yapanlardan seçilmeli</i>
K12	<i>Yüksek Lisans /Doktora yapma şartı zorunlu olmalı</i>
K13	<i>Eğitim yöneticiliği akademisi kurulmalı.</i> <i>En az 5 yıllık öğretmenlik yapmış öğretmenler arasından sınavla bu akademiye yönetici adayları seçimlidir.</i> <i>Seçilen bu yönetici adaylarına iki yıl eğitim verilmeli. Verilen bu eğitimin sonunda tekrar bir sınav yapılmalı ve başarılı olanlar okullara müdür olarak atanmalı ki okullarda bu kaotik ortam son bulsun.</i>

Tablo 7’de belirtildiği gibi katılımcılardan bazıları yazılı ve sözlü sınavların birlikte yapılmasını önermiş, bazıları yeni uygulamayı objektif bulmadığı için objektifliği arttırabileceğini düşündüğü öneriler sunmuştur. Bununla birlikte müdür olmadan önce belli süre öğretmenlik, müdür yardımcılığı yapmak gerektiği veya lisansüstü eğitimin zorunlu olmasını öneren katılımcılar da vardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların yönetmelikle ilgili genel görüşü olumsuz olmasına rağmen; çoğu kişinin hali hazırda yöneticiliği ayrıcalık ve avantaj olarak değerlendirmesi yönetici olabilmek için istemi de arttırmıştır. Bu aşamada istekliler arasında en nitelikli olanın seçiminin yapılması gerekirken araştırmanın ilk bulgusuna göre şu anki durumda objektif değerlendirme yapılmadığı ve liyakat dışı unsurların da görevlendirmede etkisi olduğudur. Müdürlerin hak ederek göreve gelebileceği değerlendirmeler için yazılı sınava ek olarak müdürlerin başarı ve performansını belirleyebilecek, kurum standartlarını yükseltecek kriterler belirlenerek değerlendirmeler daha adil ve objektif yapılmalıdır. Ancak bu şekilde seçilen müdür daha saygın ve astlarınca kabul edilen bir konumda olur.

Katılımcılara göre okul müdürü görevlendirmelerinde tam anlamıyla liyakata dayalı bir seçim yapılmadığı ve siyasi güç, sendika, ahbaplık vb. dış unsurların etkisinin olduğu belirtilmiş ve bu durumun oluşturduğu huzursuzluğu dile getirmişlerdir. Benzer bir şekilde Çınkır’ın (2010) araştırmasında; müdürlerin okul müdürü atamalarında liyakat ilkelerine uyulmamasını sorun olarak gördüğünü belirtmiş ve çözüm önerisi olarak “yerel yönetimlerin, okulda bulunan öğrenci sayısına göre okullara kaynak aktarmasını ve en önemli destek stratejisi olarak ise müdürlerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğretim yapmaları için desteklenmelerini önermiştir. Cemaloğlu (2005) ile Özmen ve Kömürlü (2010) çalışmalarında, lisansüstü eğitimin yönetici atamada, etkili olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada yer alan katılımcıların görüşlerini inceleyecek olursak; ilk kez görevlendirilen katılımcıların çoğunun (3/5) yüksek lisans mezunu olduğunu görmekteyiz. Bu durum 19. Şurada alınan eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans programlarının okul yöneticisinin yetiştirilmesinde ve atanmasında dikkate alınması gerektiği şeklindeki tavsiye kararı ile paralellik göstermektedir ve olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu değerlendirme süreci ve yönetmelik maddeleri hakkında olumsuz görüş bildirmiştir. Müdürlerin değerlendirmeye tabii olsun ya da olmasın huzursuz olduğu, ikili ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini ve önyargılarla oluşan olumsuz imajdan şikâyetçi olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar görevlendirmelerde liyakat dışı unsurların olduğunu belirtmiştir. Bu durum aslında yeni yönetmeliğin tam anlamıyla uygulanabileceği bir alt yapının olmaması ile açıklanabilir. Yükselmelerde temel ölçüt hizmet yılı ve siyasi otoritelerin tercihi olagelmıştır (Özdemir, 2014). Katılımcıların çoğu sendikanın görevlendirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kayıkçı (2013), sendikanın eğitim çalışanlarının yükselme beklentilerini gerçekleştirmede ve yönetici atamada söz sahibi

olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Üstüner (2014)'in araştırmasında da müdürler; sözlü sınav ile yapılan atamaların siyasi olacağı, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin olmadığını, bu tür sınavların şaibeli olacağını savunmuştur.

Katılımcılar yeni yönetmeliğin bazı olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Son yönetmelikte (10 Haziran 2014), okul müdürlüğüne atama dönemi sona ermiş ve müdürlük görevlendirme şeklinde düzenlenmiştir. Müdürlük meslek olmaktan çıkarılmış ve ikinci bir görev olarak tanımlanmıştır. Müdür görevlendirmeleri için değerlendirme komisyonları oluşturulmuş ve bu değerlendirmelerden sonra yine komisyon üyeleri tarafından sözlü sınav yapılmıştır. Sözlü sınavda liyakat düzeyi, iletişim becerileri, muhakeme gücü, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti gibi ciddi yönlerden değerlendirilmelerinin öngörülmesi olumlu bir gelişme olsa da Türkiye'nin şu anki alt yapısının uygulamada sıkıntılar yarattığı söylenebilir. Baskı grupları, siyasi partiler veya sendika gibi güç unsurlarının uygulama kısmında etkisinin olabileceği göz önünde tutulmalı; liyakata dayalı, objektif, şeffaf ve adil değerlendirmelerin yapılabilmesi yönetmeliğin yeni düzenlemelere ihtiyacı olabileceği söylenebilir. Özellikle değerlendirme aşamasında %60 gibi büyük bir puanlamaya sahip şube müdürlerinin değerlendirdikleri okul müdürlerini tanımadan puanlama yapması, meydana çıkan olumsuzlukların temel sebebi olabilir. Bunlara ek olarak müdürlerin görev süresinin uzatılması aşamasında değerlendirmeye öğretmen, öğrenci ve veli (okul aile birliği) katılımının olası ve çoklu bir değerlendirme yapılması demokratiklik adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların sadece 4'ü puanlamayı uygun bulmuş ancak puan yüzdelerinin değiştirilmesini önermiştir. Özellikle şube müdürlerinin puanlama yüzdesinin belirleyici nitelikte olması ve kısa süre önce atanmaları nedeni ile değerlendirdikleri müdürleri tanımıyor olmaları en çok şikâyet edilen uygulama olmuştur. Katılımcılar en çok müdürlerin mevzuata hakim olmasını, adaletli davranmasını, liderlik yeterliklerine sahip ve insan ilişkilerinin gelişmiş olmasını önemsemektedirler. Katılımcıların çoğu objektif bir değerlendirme için şube müdürlerinin değerlendirme yapacağı müdürlerle en az 6 ay çalışmış olması şartının getirilmesini, yazılı ve sözlü sınavı birlikte yapmayı, puanlayıcıların kapsamını genişletmeyi önermiştir. Ayrıca müdür olabilmek için belli bir süre öğretmenlik, müdür yardımcılığı yapmayı, lisansüstü eğitimin zorunlu olmasını önermişlerdir.

Kepenekçi (2004)'nin araştırmasında yönetmelik gibi hukuki düzenlemelerin ciddi bir hazırlık sürecinden geçmeden ve daha da önemlisi bu düzenlemelerden etkilenecek olanların görüşlerine başvurulmadan hazırlandığını belirtmiştir. Bu nedenle çoğu zaman deneme yanılma yoluyla sınındığı ve çoğu uygulamanın kâğıt üstünde kaldığını belirtmektedir. Bu da gösteriyor ki hedeflere ulaşabilmek için yönetici seçmede ve yetiştirmede tutarlı bir politika izlenmelidir. Düzenleme aşamalarında müdürlerden fikir alınması bu sürece katkı sağlayacaktır. Çünkü karardan etkilenecek birey ya da gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırlarsa uygulanmasına da o kadar katılacaklardır. Değişime daha az direnç göstereceklerdir. Değişim, bireyler istekli ve yeni rolleri benimsemiş olarak harekete geçerler

ise başarılı olabilir (Sergiovanni, 1994; Akt. Özdemir, 2014). Karar aşamasında fikir üretmek, onları sorgulamak ve eleştiri yapabilmek olumlu gelişmeler doğuracaktır. Bu araştırmada da katılımcılar en çok, objektif ve adil bir değerlendirme yapılmamış olmasını eleştirmişlerdir. Görevlendirilmelerine rağmen uygulamaya halen eleştirel ve sorgulayan gözle bakabilmeleri, görevlendirmede liyakati esas almaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Son yönetmelikle beraber müdürlük artık meslek olarak değil ikinci görev olarak tanımlanmıştır. Gelişmiş ülkelerde ve özellikle ABD’de okul yöneticilerinin kurama dayalı yetiştirilmesi benimsenmiş olmasına rağmen Türkiye’de yöneticiliğin okulu olmadığına dair yaygın bir inanç bulunmaktadır (Balcı ve Çınkır, 2002). Hâlbuki yöneticilik melekleştirilse ve alan uzmanları tarafından daha nitelikli ve yönetici yeterliliklerine sahip kişiler yetiştirilirse, çoğu problem ortadan kalkacaktır. Karataş, Kyzy ve Topuz (2014), okul yöneticilerinin bilimsel bir okul yöneticiliği perspektifi olmadığına açıkça söylenebileceğini ifade etmiş, alan akademisyenlerinin ise bu ihtiyacı giderecek girişimlerde bulunmadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak eğitim yöneticiliğinin melekleşmesi için Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar da hayata geçirilememiştir. Bu nedenle ülkemizde eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda yeni bir girişime ihtiyaç olduğu söylenebilir (Akçadağ, 2014). Ancak çoğu düzenlemenin de kâğıt üstünde kaldığı aşikârdır. Kuramın pratiğe aktarılması için işbirliği içinde çalışılması öngörülmektedir. Ancak eğitim yönetimi alanında çalışma yapan akademisyenler ile okul yöneticileri arasında kurumsal bir işbirliğinin zayıf olduğu belirlenmiştir (Karataş, Kyzy ve Topuz, 2014).

Katılımcıların büyük kısmı, yeni yönetmeliğin müdür seçiminde yeterli olmadığını düşünmekte ve değişikliklere ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Yöneticilik yeterliklerinin kazanılması, öncelikle yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterlikler çerçevesinde, lisans ve lisansüstü düzeyde ya da zorunlu durumlarda hizmet içi eğitim programları ile yönetici adaylarına kazandırılması ile sağlanabileceği belirtilmiştir. Bu yeterliliği kazanmak için yönetici yetiştirme işinin profesyonelce yapılması ve bir meslek olarak yerleşmesi alan yazında en çok önerilen çözüm yoludur. 1998 yönetmeliği seçme sınavı, hizmet içi eğitim ve değerlendirme sınav uygulamaları ile eğitim sistemimizde profesyonelleşmenin başlangıcı sayılacak bir uygulamadır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul yöneticisi yetiştirilmesi, seçimi, karar süreçlerinin düzenlenmesiyle ilgili yasa ve yönetmeliklerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle uygulamada en çok tepki çeken ve şikâyet edilen unsurlardan olan şube müdürlerinin değerlendirdikleri müdürleri tanımadan, görevlendirmede en büyük belirleyici olması ile ilgili madde tekrar düzenlenebilir. Şube müdürlerinin değerlendirmede bulunacağı müdürlerle en az 6 ay çalışma şartı konulabilir ve puanlamadaki yüzdesi azaltılabilir. Bu sayede daha objektif ve doğru görevlendirmeler gerçekleştirilebilir.

2. Değerlendirmenin daha objektif yapılabileceği yazılı ve sözlü sınavlar; Milli Eğitim Bakanlığı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ile üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dallarından öğretim üyelerinden oluşacak bir komisyonca hazırlanabilir.
3. 19. Milli Eğitim Şurası'nda da önerildiği üzere müdür değerlendirmeleri için başarı göstergeleri belirlenmeli ve bu göstergelerin eğitim bölgesi, il ve ilçe düzeyinde zamana bağlı değişimini gösteren karşılaştırmalı bir veri tabanının oluşturulması sağlanmalı, somut performans ölçütlerine dayalı bir okul karnesi oluşturulmalı ve yöneticilikte kariyer basamakları düzenlenmeli ve uygulanmalıdır.
4. Yönetmeliklerde yer alan ve yönetici atamalarında tercih sebepleri arasında bulunan lisansüstü eğitim, bir tercih sebebi olmaktan çıkarılarak gereklilik haline getirilmelidir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2002). Dahabir-eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(2), 149-151.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Altun, S. A. ve Kirkit, G. (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(1), 25-46.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; Sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135- 150
- Aktepe, V. (2013). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 89-105.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(54), 181-209.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002, Mayıs). *Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demir, S. ve Pınar, A. (2013). 2011 Yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği'nin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi.

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(6), 123-143.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel yayınları.
- Karataş, İ. H., Kyzy, J. A. ve Topuz, C. (2015). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 125-152.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(18), 193-207.
- Kayıkcı, K. (2013). Türkiye’de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 99-126.
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 159-174.
- Konan, N. (2013a). Educational supervisors’ locus of control, *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 45-64.
- Konan, N. (2013b). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 786-794.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-14.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6. baskı). Boston: Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Onural, H. (2005). Üst düzey yöneticilerin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 11(41), 69-85.
- Ostroff, C. ve Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency, *Academy of Management Journal*, 36(6), 1345-1361.
- Özdemir, S. (2014). *Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları*. S. Özdemir (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (3. Baskı) (s. 1-52) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerinde yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Sargut, A. S., (2011). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkındaki 652 sayılı kanun hükmünde kararnameye ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 373-392.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 13-21.
- Şirin, H. (2007). *Okul ve özellikleri*. S. Özdemir (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (1. Baskı) (s. 49-77) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (s. 99-146) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tonbul, Y. ve Sağıroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 313-339.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Karaköse, T. ve Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 3(3), 65-83.

Araştırma Makalesi

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimdeki Rehberlik ve Denetim Süreci¹

Zeynep Temiz²

Öz

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitsel faaliyetler ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmekteydi. Fakat müfettişler, okul müdürleri ve öğretmenler okul öncesi eğitimdeki bu denetim sürecinde çeşitli sorunlar yaşamaktaydılar. Bu sorunları ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yeni bir yönerge yayınladı ve okul öncesi öğretmenlerini denetleme sorumluluğunu ilköğretim müfettişlerinden alarak okul müdürlerine geçirdi. Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki yeni denetim sürecinin işleyen ya da işlemeyen yönlerini açığa çıkarma üzere yapılmıştır. Çalışmanın verileri Van ilinde çalışan sekiz bağımsız anaokulu müdürü ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan enstrümantal vaka çalışması metodu benimsenmiştir. Bu çalışmada müdürlerin yeni denetim yönergesini okul öncesi eğitimde anlayıp uygulaması vaka olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadaki vaka hem zaman (denetim ve rehberlikle ilgili yeni yönerge çıkarılır çıkarılmaz başlamış) hem de bağlam (sadece bağımsız

¹ Araştırmanın ön bulguları Haziran 2014 tarihinde İstanbul’da düzenlenen VI Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd.Doç.Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cimenzeynepakdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4436-9737>

Geliş tarihi: 13.08.2016, Kabul tarihi: 25.07.2017

anaokullarında çalışan müdürleri çalışmaya katmıştır) açısından sınırlandırılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulguları, eski denetim süreci iyi işlememesine rağmen müdürlerin yeni denetim süreci ile ilgili de çekincelerinin olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, denetim, ilköğretim müfettişleri

Giriş

Öğrencilerin ilerleyen yıllardaki okul başarısının çocukken geçirdikleri öğrenme deneyimlerinden etkilendiği bilinen bir gerçektir. Liderlik okul öncesi eğitim deneyimlerinin başarılı olmasında önemli bir etkidir çünkü okul müdürleri öğretmenlerden sonra çocukların başarısında rol oynayan en önemli kişilerdir (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson ve Fullan, 2004). Buna rağmen okul öncesi eğitimde liderlik akademik literatürde yetersiz temsil edilmektedir çünkü araştırmaların büyük çoğunluğu ilköğretim ve orta öğretim kademelerinde yapılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamları literatürde son derece kısıtlı düzeyde vurgulanmaktadır (Bush, 2012). Liderlik ve yönetim birbirlerinden çok farklı kavramlar olmasına rağmen bu görevler okullarda aynı kişiler tarafından yürütüldüğü için bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Liderlik vizyon, strateji, organizasyonun yaratılması, yönetilmesi ve dönüştürülmesini kapsarken yönetim vizyonun uygulanması ve organizasyonun etkili ve verimli bir şekilde işletilerek amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır (Wa Ho, 2011). Eğitim sistemindeki destek ve kişiler arası ilişkileri geliştirme kavramları bir şirketin CEO'sunun kendi şirketinde oluşturmaya çalıştığı ile benzerlik göstermektedir (Fleming ve Love, 2003). Okul müdürleri eğitim kurumlarının liderleri olmaları nedeni ile okulların başarısındaki en önemli kişilerdir. Onların liderlikleri okullardaki değişim ve gelişimin kaynağını oluşturur. Bir okul öncesi eğitim kurumunun müdürü olmak kesinlikle kolay bir iş değildir ve bir şirketi yönetmekle eşit derecede güçlüğe sahiptir. Okul müdürleri küçük çocukların eğitim ve bakımından sorumlu kişilerin hepsinin ahenkle çalışmasını sağlamakla sorumludurlar. Okul öncesi eğitimin kurumsal yapısı aileleri, öğretmenleri, personeli, müdürleri, MEB müdürlüğü üyelerini ve toplumu kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için bir okul müdürü bütün bu paydaşların çocukların daha iyi bir eğitim almaları için işbirliği içinde çalışmalarını sağlamalıdır (Fleming ve Love, 2003). Okul müdürlerinin sorumlulukları kalitenin artırılması, pedagojik liderlik, günlük yönetim işleri, insan kaynakları yönetimi, okul dışı ilişkiler ve okul öncesi eğitimin toplum içinde yaygınlaşmasını kapsamaktadır (Heikka ve Hujala, 2013).

Okul öncesi eğitimdeki geniş ve çeşitli program ve rolleri göz önüne aldığımızda yöneticilerin nasıl yetiştirileceği üzerine fikir birliğine varmanın güçlüğü anlaşılacaktır. Fakat küçük çocukların karakteristik özellikleri ve gelişimsel ihtiyaçlarını bilmek alanda çalışmak için en hayati gerekliliktir (Schomburg, 1999). Wa Ho (2011) okul müdürlerinin sahip olması

gereken üç özellik tanımlamıştır: model olmak, okulu yönetmek ve eğitim programı ve pedagoji konusunda danışmanlık yapmak. Bu rollere bakınca öğretmenler, okul personeli ve aileler kendilerini takipçi olarak görmektedirler ki liderlik görevleri de tamamen okul müdürüne atfedilmektedir. Liderlik görevini üstlerine alan müdürler kendini takip edenlere model olup onları kendilerine yeten, bağımsız bireyler olmaları için teşvik etmelidir. Böylece okul çalışanları birbirlerine destek olarak becerilerini bir üst seviyeye çıkarabileceklerdir (Arora, 2013).

Türk öğretmenler de iyi bir okul için en önemli faktörün okul müdürü olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca okul müdürlerinden kendilerini teşvik etmesini, iş birliği yapmasını ve kişiler arası ilişkilerde iyi olmasını beklemektedirler (Uğurlu ve Abdurrezzak, 2016). Türk Eğitim Sistemi sürekli bir değişim içerisinde olduğu için müdürlerin bu sorumlulukları başarı ile yerine getirebilmek için yeniliklere kolayca adapte olmaları gerekmektedir. En son köklü değişiklik 2012 yılında gerçekleşti ve 8 yıllık kesintisiz eğitim 12 yıla çıkarıldı. 12 yıllık zorunlu eğitim 4'er yıllık kademelere bölündü ve 4+4+4 olarak isimlendirildi (Karadeniz ve Ulusoy, 2015). Yeni sistemde okul öncesi eğitimde 48-66 aylık çocuklar için %100 okullaşma hedeflenmektedir. Ne yazık ki okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 3-4 yaş için %27, 4-5 yaş için %37 ve 5 yaşındaki çocuklar için %42 düzeyindedir (MEB, 2014a). Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimine olan olumlu katkısı nedeni ile mevcut hükümet okul öncesi eğitime daha fazla önem vermektedir. Türkiye de okul öncesi eğitimin temel hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilköğretime hazırlamak;
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için denetlenmeye ihtiyaç vardır. Denetim bir kişinin organizasyonu gözetip gözlemlemesi için atanmasıdır. Kısaca, denetim organizasyonun amaçlarını değerlendirip bu amaçlar doğrultusunda atılan adımları takip eder (Kaya, 1991). Bütün kuruluşlar kendi performanslarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyarlar ve denetleme

okulların başarısının ölçülmesinde kullanılan en yaygın yöntemdir. Buna göre öncelikle başarıyı ölçen kriterler belirlenir ve okulların bu kriterleri karşılayıp karşılamadığına bakılır (Yavuz, 2010). Denetim ve rehberlik eğitimsel kaliteyi arttırmayı amaçlayan dinamik bir süreçtir. Ayrıca sınıf içindeki öğrenme öğretme etkinliklerinin yenilenmesi için anahtar roldedir. Son yıllarda okuldaki denetim süreci teftiştten değerlendirme modeline doğru evrilmiştir. Teftiş anlayışının tersine denetim sürecindeki yeni paradigma hiyerarşik olmak yerine işbirlikçi, öğretici olmaktan çok iletişimsel, yargılayıcı olmaktan çok açıklayıcı ve cezalandırıcı olmaktan çok destekleyicidir (Sullivan ve Glanz, 2000). Araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler kendi performansları hakkında geri bildirim ihtiyacı duymaktadırlar. Fakat çok nadiren kendilerini geliştirmeye yardımcı olacak bilgi onlara sunulmaktadır. Genellikle performansları hakkında yargılanmakta kendilerini geliştirmeleri tavsiye edilmektedir. Öğretmenlere daha çok yardımcı olacak uygulama onlara pratik bilgiler sunmak ve bunların öğrenciler üzerindeki istenen etkilerinin açıklanması olacaktır (Akbaba, 2002; Akdağ, 2014; Haser, 2009; Sullivan ve Glanz, 2000). Bu ancak etkili ve verimli bir denetim süreci ile gerçekleştirilebilir (Başaran, 2000; Gürkan, 2006). Bu nedenle MEB denetim sürecini daha etkili hale getirmek için hem yapısal hem uygulamalı değişim yapmıştır (Turan, 2016).

Milli eğitim bakanlığı bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimi de denetlemektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında yürütülmektedir. Bağımsız anaokullarının binaları özellikle okul öncesi eğitim için inşa edilmiştir ve genellikle 4-5 sınıftan oluşmaktadır. Ayrıca bağımsız anaokullarında müdürler eski okul öncesi öğretmenleri arasından seçildiğinden daha iyi eğitim ve çevre olanakları sunmaktadır. İlköğretime bağlı anasınıfları ise ilköğretim okullarındaki bir ya da daha fazla sınıfın anasınıfına çevrilmesinden oluşur ve müdürler genellikle sınıf öğretmenleri ya da başka branşlardaki öğretmenler arasından seçilir. Bu okulların bazılarında 2000’den fazla ilköğretim öğrencisi bulunduğundan anasınıflarını göz ardı edildiği gözlenmektedir (Sahin ve Dostoglu, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitsel faaliyetler ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmekteydi. Fakat müfettişler, okul müdürleri ve öğretmenler müfettişler okul öncesi eğitimi konusunda uzman olmadıkları için bu denetim sürecinde çeşitli sorunlar yaşamaktaydılar (Budak, 2009; Büte ve Balcı, 2010; Dağlıoğlu, 2008; Haktanır, 2008; Yücel,

2009). İlköğretim müfettişi olabilmek için öğretmenlerin sekiz yıl öğretmenlik yaptıktan sonra yazılı ve sözlü sınava girmeleri gerekmektedir. Bu sınavları geçen öğretmenler üç yıl süre ile vekil müfettiş olarak çalıştıktan sonra tekrar sınava girmektedir. Sekiz yıllık öğretmenlik tecrübesi olanların yanında hukuk, kamu yönetimi, ilahiyat ve iktisat bölümlerinden mezun olanlar da Kamu Personeli Seçme Sınavından yeterli puanı alırlarsa müfettişlik sınavına girebilmektedirler (MEB, 2014b). Müfettişlik mesleğinin çalışma koşulları bir kadın için ağır olabileceğinden dolayı ilköğretim müfettişlerini ezici çoğunluğu erkektir. Müfettişler zamanlarının çoğunu seyahat ederek geçirmektedir. Bu nedenle geç saatlere kadar çalışabildikleri gibi bazen teftiş ettikleri yerlerde kalmaları gerekmektedir (Tok, 2013). Bu çalışma koşulları yüzünden müfettiş adayları seyahat engeli olmayanlar arasından seçilir (MEB, 2014b). Bu durumda kadın öğretmenler müfettiş olmaktan kaçınılmaktadırlar. Okul öncesi eğitimin daha çok kadın öğretmenler tarafından yapıldığını göz önüne alırsak okul öncesi eğitimden gelen müfettiş sayısı azlığı daha iyi anlaşılabilir (Tok, 2013). Bu sorunları ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yeni bir yönerge yayınladı ve okul öncesi öğretmenlerini denetleme sorumluluğunu ilköğretim müfettişlerinden alarak öğretmenleri okulda daha iyi gözlemleyip yol göstereceğine inanılan okul müdürlere geçirildi (Turan, 2016).

İlköğretim ve okul öncesi eğitim bazı benzer özellikler taşımasına rağmen okul öncesi eğitimin kendine özgü pek çok karakteristiğe sahiptir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları küçük çocukların gelişimsel süreçleri ve öğrenme stilleri üzerine bilgisi ve tecrübe olan bir müfettiş tarafından denetlenmelidir. İlköğretim müfettişleri daha çok ilköğretim okullarını denetlemek üzere eğitim aldıklarından, ilköğretim okullarını denetlerken kullandıkları kriterleri okul öncesi kurumlarında da uygulamaya eğilim göstermektedirler. Örneğin, okul öncesi eğitimde ders programı bulunmaz çünkü eğitim aktiviteleri bölünmeyip birbirini takip eder niteliktedir. Bu duruma aşına olmayan müfettişleri öğretmenleri ders programları olmadığı konusunda uyarabiliyorlardı (Akdağ, 2014). Öğretmenler denetim ve rehberlik sürecinin pek çok açıdan zayıf olduğunu vurgulamaktadırlar. Öncelikle, kendi denetim ve rehberlik süreçleri hakkında hiç bir şekilde bilgilendirilmedikleri gibi hiç bir noktada öğretmenlerin fikirleri dikkate alınmamaktadır. Ayrıca müfettişler okul öncesi eğitim hakkındaki deneyim ve bilgiye sahip olmadıklarından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayamamaktadır. Öğretmenler bunlara ek olarak denetim süresinin kısalığına vurgu yaparak yapılan denetimlerin sınıf ortamındaki eğitim ortamını anlamaya,

öğretmenle ya da müdürle iletişim kurmaya, sınıfta gözlem yapmaya, değerlendirme yapmaya, yapılan değerlendirmelerden sonuca varmaya ve yaratıcı çözümler bulmaya yetecek uzunluğa sahip olmadığına değinmişlerdir. Son olarak, öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin kendi ihtiyaçlarını anlayıp onlara çevrenin beklentilerine uygun stratejiler geliştirmelerine yol gösterecek donanıma sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Sabancı ve Ömeroğlu, 2013).

Tablo 1
2013–14 Eğitim Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Sınıf Sayısı

Okul türü	Okullar	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı			Sınıf sayısı
			Erkek	Kadın	Toplam	
Okul öncesi eğitim (devlet ve özel)	26 698	1 059 495	3 387	59 940	63 327	50 466
Okul öncesi eğitim (Devlet)	22 771	923 590	48 333	2 843	45 490	37 387
Okul öncesi eğitim (Özel)	3 927	135 905	14 994	544	14 450	13 079
Bağımsız anaokulları (devlet)	2 087	239 217	1 204	11 390	12 603	8 313
Toplam kreş sayısı	21 268	704 315	1 678	35 791	37 468	31 652

Tablo 2
2013–14 Eğitim Öğretim Yılında İlköğretim Okul Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Sınıf Sayısı

Okul türü	Okullar	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı			Sınıf sayısı
			Erkek	Kadın	Toplam	
İlköğretim	28 532	5 574 916	120 661	167 783	288 444	243 305
İlköğretim (Devlet)	27 461	5 390 591	115 548	151 623	267 171	227 679
İlköğretim (özel)	1 071	184 325	5 113	16 160	21 273	15 626

Tablo 1 ve 2 ilköğretim müfettişlerinin denetim ve rehberlikten sorumlu oldukları okul, öğrenci, öğretmen ve sınıf sayısını göstermektedir. Türkiye genelinde toplamda 2810 ilköğretim müfettişi görev yapmaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü Van ilinde ise 17 müfettiş bulunmakta olup 32 müfettişe daha ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2014b). Bu

müfettiş açığından dolayı okullar bazen 3 yılda bir kere ziyaret edilebilmekte ve denetim sadece dokümantasyon üzerinde yoğunlaşmaktaydı. Okul müdürleri müfettişlerin kendilerine rehberlik sağlayacaksa okullarını ziyaret etmelerinden memnuniyet duyacaklarını belirtmektedir (Yavuz, 2010). Okul müdürlerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda müfettişlerin okulları en çok eleştirdiği durumların doğrudan eğitimle ilgili olmadığı belirlenmiştir. Bütün bunlara dayanarak MEB yeni bir yönerge yayınladı ve ilköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim sınıflarına girerek öğretmenlerin performanslarını değerlendirmelerine son verdi.

Bu çalışmanın amacı yeni yayınlanan ve okul müdürleri tarafından yürütülmesi öngörülen okul öncesi eğitimdeki denetim ve rehberlik sürecinin artı ve eksilerini ortaya çıkarmaktır. Yeni yönergenin uygulamaya konmasından itibaren ilköğretim müfettişleri okul öncesi eğitim öğretmenlerini denetleyemeyecekler. Bu görev artık öğretmenleri daha iyi gözlemleyip yol gösterecek olan okul müdürleri tarafından yerine getirilecektir. Eski denetim ve rehberlik süreci üzerine yapılan pek çok araştırma bu sürecin hep olumsuz taraflarına eğilmişlerdir (Budak, 2009; Büte ve Balcı, 2010; Dağlıoğlu, 2008; Haktanır, 2008; Turan, 2016; Yücel, 2009). Yeni denetim ve rehberlik süreci daha verimli sonuçlar vermesi açısından umut vaad edici görülmektedir çünkü öğretmenler kendileri gibi okul öncesi eğitim geçmişine sahip okul müdürleri tarafından denetleneceklerdir. Okul müdürleri aynı zamanda öğretmenlerin performanslarını kendi buldukları bağlamda değerlendirebilecekleridir.

Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki yeni denetim sürecinin işleyen ya da işlemeyen yönlerini açığa çıkarmak üzere yapılmıştır. Daha spesifik olarak bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevaplamayı hedeflemektedir:

- 1) Okul öncesi eğitimin denetim sürecinde yapılan bu değişikliğin nedeni nedir?
- 2) Denetim sürecindeki bu değişikliğin avantajlı ve dezavantajlı yanları nelerdir?
- 3) Müdürler bu yeni düzenlemeyi okullarında nasıl uygulayacaklar?

Yöntem

Participants

Creswell'e (2007) göre nitel araştırmalar değişime tabidir yani çok kesin bir çerçeve içinde planlanamazlar. Nitel araştırma yürütülürken değişiklikler her zaman çalışmanın başında

yapılmaz. Araştırmacı sahaya çıktuktan hatta verileri toplamaya başladıktan sonra da değişiklikler olabilir. Bu çalışmada da durum farklı gelişmemiştir. Görüşme soruları hazırlanıp veriler toplanmaya başlanacakken denetim ve rehberlik yönergesi değiştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın odağı öğretmenlerden okul müdürlerine kaydırılmış, ardından da hem çalışmanın deseni hem de görüşme soruları tekrar gözden geçirilip düzenlenmiştir.

İlköğretim okullarında genellikle sadece bir anasınıflı bulunduğundan okul öncesi öğretmenleri bu okullarında kendilerini izole olmuş hissetmektedirler. İlköğretim okullarındaki müdürler okul öncesi eğitimden gelmedikleri için okul öncesi öğretmenlerine gereken desteği sağlayamamaktadırlar (Akdağ, 2014). Bu nedenle sadece bağımsız anaokulunda çalışan müdürler bu çalışmaya katılmaları için seçilmiştir. Çalışmaya katılan bütün müdürler okul öncesi eğitim programından mezun olmuşlar ve müdür olarak atanmadan önce en az 5 yıl öğretmenlik yapmışlardır. İlköğretim okullarındaki müdürlerin çalışmaya alınmamalarının bir diğer nedeni de bu müdürlerin büyük ihtimalle denetim sürecinde yapılan değişimden haberdar olmamalarıdır.

Katılımcılara ulaşmak için araştırmacı Van'da buluna 25 bağımsız anaokulunu telefonla aramış, kısaca çalışmayı anlatmış ve çalışmaya katılmalarını rica etmiştir. Telefonla ulaşılamayan okullar tekrar aranmıştır. Okul müdürlerinden dördüne ulaşılamamış, yedi tanesi çok yoğun çalışma tempoları yüzünden katılmayı reddetmiş, üç tanesi katılmayı kabul etmiş fakat görüşmeyi gerçekleştirmek için bir araya gelinememiş, okullardan üçü çok uzakta ve güvenli olmayan bölgelerde oldukları için araştırmacı tarafından katılımcı listesinden çıkarılmıştır. Sonunda araştırmacı Van'da bulunan toplamda 25 bağımsız anaokulu müdüründen sekizine ulaşılabilmiştir. Çalışmaya katılan müdürlerin hepsi bir çok defa denetim sürecinden geçmişlerdir ve ortalama deneyim süreleri 11.6 yıldır. Müdürlerin isimlerini gizli tutabilmek için onlara birer numara verilmiştir. Tablo 3 katılımcıların özelliklerini göstermektedir.

Tablo 3
Katılımcıların özellikleri

Müdürler	Deneyim yılı	Okuldaki öğretmen sayısı	Okuldaki öğrenci sayısı
M1	11	10	190
M2	10	8	170
M3	14	8	170
M4	8	5	100
M5	12	14	260
M6	12	7	120
M7	12	12	200
M8	14	8	152

Veri Toplama

Çalışmanın verileri Van ilinde çalışan sekiz bağımsız anaokulu müdürü ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Görüşme sorularını hazırlamak için öncelikle okulöncesinde denetim ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacı daha önce göreve yeni başlayan öğretmenlerin denetim sürecinden nasıl geçtiklerine dair bir çalışma yürüttüğü için okulöncesinde denetimindeki pek çok sorunu önceden belirlemiştir. Bu belirlenen konular göreve yeni başlayan öğretmenlere özgü olmasına rağmen okul öncesi eğitimdeki yeni yapılanmayı değerlendirmek üzere oluşturulan görüşme protokolünün hazırlanmasında da işe yaramışlardır. Araştırmacı yeni denetim yönergesinin okul öncesi eğitimdeki denetim sürecine etkisi üzerine bir dizi soru hazırladıktan sonra bu sorular 30 yıllık meslek tecrübesi olan bir müfettiş ve 13 yıllık tecrübesi olan bir müdür tarafından uygunluğu açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tablo 4 görüşmelerde sorulan sorulara örnek göstermektedir.

Tablo 4
Görüşme Sorularının Örnekleri

MEB neden bu yeni yönergeyi yayınlamış olabilir?

Denetim ve rehberlik sürecinde hiç sorun yaşadınız mı?

Bu yeni yönergeyi nasıl uygulayacaksınız?

Öğretmenlerin yeni yönergeye karşı tepkileri ne oldu?

Sekiz okul müdürünün tamamı ile görüşmeler görev yaptıkları okullarda gerçekleşmiştir. Müdürlerden ikisi ses kaydı alınmasına izin verirken altı tanesi ses kaydı alınmasını istememiş araştırmacı da görüşmeler sırasında not tutmuştur. Katılımcı sayısı az olduğu için demografik bilgi formu hazırlanmamış, araştırmacı demografik soruları görüşmenin başında sormuştur. Katılımcılara yeni yönergeyi nasıl uygulayacakları ve eski uygulamaların nasıl olduğu sorulmuştur. Bütün görüşmeler müdürlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştiği için araştırmacı müdürlerin çalışma koşullarını gözleme şansı elde etmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Creswell vaka çalışmasını birbirine bağlam ya da ortamla bağlı durumların incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Creswell, 2007, p. 73). Stake, Yin, ve Meriam 1980'den beri vaka çalışması metodunun önde gelen isimleri olarak ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2007). Komplike sosyal olguların anlaşılması için vaka çalışmasına ihtiyaç duyarız. Vaka çalışması metodu araştırmacıların gerçek yaşam olaylarını bütüncül ve anlamlı bir şekilde ortaya koymalarını sağlar. Bütün nitel araştırmalarda olduğu gibi vaka çalışması metodu da 'nasıl' ve 'niçin' sorularına yanıt arar. Ayrıca, araştırmacının çalışılan konu üzerinde kontrolünün az olduğu gerçek yaşam bağlamının odakta olduğu çalışmalara en uygun yöntem vaka çalışmasıdır (Yin, 2003).

Creswell (2007), bir araştırmayı vaka çalışması yapan şeyin bağlamı içinde belirlenmesi ve yoğun bir veri toplama süreci içermesi olduğunu ifade etmiştir. Vaka çalışmasında temel amacımız derinlemesine bir anlam çıkarma olduğu için bağlam detaylı bir şekilde açıklanmalı. Nitel vaka araştırmaları büyüklüklerine göre yani sadece bir kişi mi yoksa bir grup üzerine mi çalışılacak şeklinde sınıflandırılabilir. Ayrıca çalışmanın amacına göre de sınıflandırılabilir. Bunlar enstrümental, kolektif-çoklu ve içseldir. Enstrümental vaka çalışmasında araştırmacı bir durum üzerine odaklanır ve bu durumu çevrenmiş bağlam içinde açıklığa kavuşturmaya çalışır (Creswell, 2007). Bu çalışma da enstrümantal vaka çalışması metodu benimsenmiştir. Bu çalışmada müdürlerin yeni denetim yönergesini okul öncesi eğitimde anlayıp uygulaması vaka olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmadaki vaka hem zaman (denetim ve rehberlikle ilgili yeni yönerge çıkarılır çıkarılmaz başlamış) hem de bağlam (sadece bağımsız anaokullarında çalışan müdürleri çalışmaya katmıştır) açısından sınırlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi verilerin hazırlanması ve organize edilmesi ile başlar. Daha sonra temaların altındaki kategoriler kodlama sonucu ortaya çıkarılarak tablo, figür ya da bir hikaye içinde okuyucuya sunulur. Bu yöntem pek çok nitel araştırma kitabında veri analizi için kabul edilmektedir (Cresswell, 2007). Bu çalışmada da görüşmeleri anlamlı kısımlara ayırmak için bu metot benimsenmiştir. Öncelikle, araştırmacı not aldığı görüşmeleri temize çekmiş ve ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeleri deşifre etmiştir. Patton'ın (1980) ifade ettiği gibi nitel veri analizi çok katmanlıdır ve sayfalar dolusu görüşme, doküman ve gözlem notu için en uygun yöntem üzerinde bir fikir birliği oluşmamıştır. Deşifre edilen görüşmeleri defalarca okumak kategori ve temaları oluşturmadan önce araştırmacıya bir öngörü verecektir. Bu sırada aynı zamanda anahtar kavramlar kendiliğinden ortaya çıkabileceğinden araştırmacı veri analizinin ilk basamağı olarak kenar notları almalıdır (Creswell, 2007). Bir sonraki adım kodlama ve kategorilere ayırma olduğu için nitel veri analizinin kalbini oluşturmaktadır. Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki denetim ve rehberlik sürecindeki yeni yapılanmayı araştırmayı hedeflemektedir fakat böyle bir analiz için önceden belirlenmiş yeterli kod bulunmamaktadır. MEB yeni yönergeyi 25 Mayıs 2014'te yayınlamış ve çalışma için veriler Haziran başında toplanmaya başlanmıştır. Bu nedenle ham verileri daha kontrol edilebilir küçük kategori setlerine dönüştürmek için veri analizinde açık kodlama kullanılmıştır. Görüşmelerin içine saklanmış olan anlam bütünlüğünü ortaya çıkarmak için kelimesi kelimesine detaylı bir analiz yapılmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). Kodların detayları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5
Kodlama Kategori ve Temaları

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yetersiz denetim ve rehberlik	İlköğretim müfettişi eksikliği	Tek seferlik gözlem Tek tip veri toplama
	Okul öncesi eğitim temeli eksikliği	Okul öncesi eğitim hakkında bilgi yetersizliği Okul öncesi eğitime aşına olmama
Rehberlikten ziyade teftiş	Performansın yargılanması	Rahatsız ve endişeli hissetme Rehberlik ve yol gösterme olmaması Sonlanınca büyük rahatlama Açık arama Geri bildirim olmaması Öğretmenlerin şikâyetçi olması Öğretmenleri küçük düşürme

Temalar	Kategoriler	Kodlar
İlköğretim anasınıfları	Okul öncesi eğitim temeli eksikliği Kalabalık okullar	Bilgi eksikliği İzole olma Göz ardı edilme
Yeni yönetmeliğin uygulanması	Bağımsız anaokullarında kolay denetim Sürekli değişen yönergeler	Küçük okullar Yakın ilişkiler Öğretmenlerden tepkisizlik

Çalışmada güvenilirliği sağlamak için okul müdürleri ile yeni denetim ve rehberlik yönetmeliği üzerine yapılan görüşmeler bir tane okul öncesi eğitim son sınıf öğrencisi tarafından da kodlanmıştır. Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı kodlarını karşılaştırmışlardır ve çalışmanın güvenilirliği. 88 çıkmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\text{Kodlamanın güvenilirliği} = \frac{\text{Kodlama sayısı}}{\text{Toplam kodlanan kısım}}$$

Sonuç olarak temalara dayanarak vakanın anlamı hikayeleştirilip oluşturulmuştur. Gizlilik ilkesine bağlı kalmak için katılımcılar M1 den M8'e doğru numaralandırılmıştır ve vakayı en çok temsil eden alıntılar aktarılmıştır.

Bulgular

Yetersiz Denetim ve Rehberlik

Çalışmaya katılan bütün okul müdürleri eski yönetmeliğin gerektiği gibi yürümediği konusunda fikir birliğine varmışlardır. İlk olarak, ülkemizde yeterli sayıda ilköğretim müfettişi bulunmamaktadır. Bu nedenle sınıf gözlemleri bir saatten az sürmekte ve müfettişlerin öğretmenlerin performansı hakkındaki yargıları tek seferlik kısa süreli gözlemlere dayanmaktaydı. Müdürler eğitimin devamlılık arz eden bir süreç olduğunu ve pek çok farklı veri toplanarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir: '*Öğretmenler 5-6 ay çalışıyor ve sonra bütün emekleri bir saat içinde değerlendiriliyor. Bu çok tepki çekiyordu*' (M3).

İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi eksikleri trajikomik durumlara neden olmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin sahip oldukları bilgi ve becerileri ilköğretim okullarını ve öğretmenlerini denetleyip rehberlik yapmaya uygundur. Bütün müdürler müfettişlerin okul öncesi eğitimden haberdar olmamalarının sayısız soruna neden olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan müdürlerden birinin ifade ettiği gibi müfettişler neyi denetleyip rehberlik edeceklerinin farkında bile değillerdi: *'Bir keresinde müfettiş gelmeden önce beni aradı ve tam olarak neyi denetlemeleri gerektiğini sordu. 'Bana okul öncesi eğitimindeki denetimin esaslarını anlatır mısınız' dedi'*. (M2)

Yol Göstermekten Ziyade Teftiş

Bütün okul müdürleri öğretmenlerin denetimden ne kadar rahatsız olduklarına vurgu yapmıştır. Denetim ve rehberlik aslında yol gösterme ve eğitim olarak tanımlansa da öğretmenler kendilerini müfettiş tarafından sorgulanıyormuş gibi hissetmekteydi. Hem öğretmenler hem de müdürler denetim süreci hakkında olumsuz düşünceler dile getirip bittiğinde büyük bir rahatlama yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yine bütün müdürler ilköğretim müfettişlerinin beklentileri ile okul öncesi eğitimin gerekliliklerinin çatıştığını dile getirmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ilköğretim müfettişleri eğitimsel uygulamalara geri bildirimde bulunmak yerine daha çok yapısal eksikliklere odaklanmaktaydı. *'Müfettiş bize Türk Büyükleri Köşesi oluşturmamızı söyledi ki bu okul öncesi eğitime uygun değil'*. (M2)

Bütün katılımcılar denetimin amacının öğretmenin ve okulun açıklarının bulunması gibi algılandığından şikâyet etmişlerdir: *'Aslında bir yol gösterme süreci olmalı fakat müfettişler öğretmenlerin sınıfında bir sorun aramakla daha fazla ilgileniyor gibiler'*. (M4)

Müfettişler çok küçük bir hata bile bulsalar onu öğretmene karşı kullanma şansını kaçırmıyorlar: *'Müfettişlerden biri tarihin yanlış yazıldığını fark etmiş ve öğretmeni çocukların önünde küçük düşürmüştü. Öğretmen o kadar çok ağladı ki hatta istifa etmek istedi'*. (M2)

İlköğretim Anasınıfları

Yeni denetim yönergesi ilköğretim anasınıflarında daha çok soruna neden olabilir çünkü okul müdürlerinin okul öncesi eğitim hakkındaki sınırlı bilgileri ile öğretmenleri denetleyip rehberlik yapmaları beklenmekte. Müdürlerden bir tanesi ilköğretim anasınıflarındaki izole olma durumundan şu şekilde bahsetmiştir: *'Okul öncesi sınıfları ilköğretim okullarında her zaman göz ardı edilmiştir. Yeni yönerge de öğretmenlerin bu yalnızlığını arttırabilir. İlköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerine rehberlik ve denetim yapmak için ne zamanı ne de bilgisi var'*. (M7)

Bir diğer müdür ise ilköğretim okullarındaki öğretmenler için çok fazla bir değişiklik olmayacağı çünkü ilköğretim okulu müdürleri ile müfettişlerin eğitim geçmişlerinin oldukça benzer olduğunu vurgulamıştır: *'İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler için hiç bir şey değişmedi çünkü müdürlerde nasıl olsa farklı branştan geliyorlar. Coğrafya öğretmeni olan bir müdür nasıl okul öncesi öğretmenine rehberlik yapacak?'*. (M6)

Yeni Yönetmeliğin Uygulanması

Bu çalışma yeni yönetmelik yayınlandıktan hemen sonra yapıldığı için katılımcılardan hiç birinin yeni yönetmelikle deneyimi olmamıştı. Müdürlerin hepsi ilköğretim müfettişlerinin sınıfa girip okul öncesi öğretmenlerini denetlemelerinin uygun olmadığını belirtseler de öğretmenleri denetleyecek tek kişi olmalarının yaratacağı bazı sorunlara değinmişlerdir. M8 denetim sürecinde meydana gelecek bazı sorunları öngörmektedir: *'Müdürlerin gücü arttırıldı, bu durum gücün kötü kullanımına neden olabilir. Ayrıca, öğretmenler müdürlerin yeni pozisyonundan faydalanmak için yağcılık yapabilirler'*. (M8)

Bazı müdürler (M4, M1, M3, M5, M7) ilköğretim müfettişlerinin çok yoğun olduklarından okulları iki üç yılda bir ziyaret ettiğini, teftişlerin öğretmenler üzerinde büyük baskıya neden olduğunu, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada en kalabalık okulda on dört öğretmen bulunmaktaydı. Bu nedenle müdürler öğretmenlere rehberlik yapmanın ve destek olmanın çok zor olmayacağını belirtmişlerdir. *'Okulumuz çok küçük. Bu kadar küçük bir okulda öğretmenlere rehberlik ve*

denetim yapmak çok kolay. Bizim yakın bir ilişkimiz var. Bir problem ortaya çıktığında çabucak müdahale edebiliyoruz. (M4)

Milli Eğitim Bakanlığında yönetmelikler sürekli değiştiğinden öğretmenler bu değişimler onları yakından ilgilendirse de duyarsız hale gelmişlerdir. Katılımcılardan biri öğretmenlerin yeni denetim ve rehberlik yönetmeliğine olan ilgisizliklerini şu şekilde özetlemiştir: *'Öğretmenler hiçbir tepki vermiyor. Yönetmelikler sürekli değiştiği için hiç ilgi göstermiyorlar.'* (M1)

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim müfettişlerinin görev tanımları meslek içi eğitim, yol gösterme, denetim, rehberlik, değerlendirme, sorgulama ve öğretmenleri, müdürleri ve okulları inceleyip eğitim standartlarının ve eğitsel çevrenin daha iyi hale getirilmesini sağlamayı içermektedir (MEB, 2010). Daha açık bir ifadeyle ilköğretim müfettişlerinin geniş görev ve rolleri eğitim sisteminde öğretmen ve müdürlerle koordineli bir şekilde çalışarak sıralanan amaçlara ulaşmaktır: öğretmenleri ve müdürleri eğitim alanındaki en yeni yayınlardan haberdar etmek; Türk eğitim sisteminin temel ilkelerine uygun olarak eğitimdeki uygulamalara katkıda bulunmak; fiziksel eğitim ortamını inceleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak; okula devam gibi eğitsel konularla ilgili araştırmalar yürütmek; okulun çevre ile ilişkilerini ve okul personelinin verimini arttırmak. Bütün bu geniş rol ve görev yoğunluğuna bakınca ilköğretim müfettişlerinin eğitim sisteminin değerlendirilmesindeki önemli rolü anlaşılacaktır (Balcı, 2011). Fakat bu çalışmaya katılan müdürlerden hiçbiri ilköğretim müfettişlerinin araştırma yürütmek ya da okuldaki eğitim standartlarının arttırılmasına yönelik rollerinden bahsetmemişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitime olan yabancılıkları öğretmenlerin denetim ve rehberlik sürecinden faydalanmalarına engel olmuştur.

Aslında ilköğretim müfettişleri öğretmenleri teftiş etmek yerine rehberlik yapmaları gerekirken denetim süreci öğretmenlere destek sunmaktan çok uzaktır. Öğretmenler genellikle kendilerini sorguluyor ve inceleniyor gibi hissederken müdürler bütün denetim sürecini okulun açığının bulunması şeklinde özetlemiştir. Okulların denetlenmesi

okulların işleyişine meşrutiyet kazandırması açısından önemlidir çünkü denetim kriterleri de okulların iyi performans sergilemeleri için hazırlanmıştır. Fakat dışardan yapılan bu tarz bir kalite ölçümü çalışanların içsel motivasyonlarını düşürüp onları daha çok dışsal motivasyonlara bağımlı yapabilir (Ehren, Perryman ve Shackleton, 2015).

Müdürler öğretmenlere yol gösterip rehberlik yaptığında denetim süreci daha verimli hale gelebilir. Bütün müdürler yeni yönetmeliği uygun bulduklarını ve çocuklar için daha iyi bir eğitim ortamı sağlamak için öğretmenlerle işbirliği yapmaya hazır oldukları belirtmişlerdir. Müdürlerin bu anlayışı Heikka ve Hujala'nın (2013) dağıtılan liderlik yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Bu yaklaşıma göre geleneksel liderlik rolü değişim ve gelişimi sağlamak için liderliğin paylaşılması esasına dayanır. Değişim için liderliğin paylaşılmasına dair farkındalık artmaktadır. Bu değişim liderliğin tek bir kişiye ait olmadığı anlamına gelmektedir. Bu sayede yönetsel işler azalacağından pedagojik liderliğe daha fazla zaman ayrılacaktır ve okullarda hem müdürlere hem de öğretmenlere daha fazla destek olunacaktır. İnsanlar ortak vizyona ve tutkuya ne kadar sahip olurlarsa o kadar takım ya da organizasyon olarak bir birlerine bağılı olacaklardır (Pemberton, 2009). Öğretmen ve müdürlerin çocuklara daha kaliteli bir eğitim sunmak gibi bir ortak amaçları olduğunu göz önüne alırsak öğretmenlerin müdürlerle müfettişlerden daha olumlu bir ilişki geliştirmeleri daha muhtemeldir. Turan (2016) öğretmenlere daha iyi rehberlik sağlayabilmeleri için müdürlere hizmet içi eğitim verilmesini önermektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerini değerlendirmek ve gözlemlmek için standartlar geliştirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Bu şekilde standartlar sınıfta kullanılmaya başlandığında öğretmenler performansları hakkında bir puan elde edeceklerdir. Okullar öğretmenlerin puanlarını web sayfasında ilan ederlerse ailelerde öğretmen tercihlerini bu puanlara göre yapabilecektir. Böylece hem öğretmenlerin hem de müdürlerin okul standartlarını yükseltmek için motivasyonları artacaktır.

Bu çalışma okul öncesi eğitimdeki denetim ve rehberlik süreci ile ilgili daha önce bilinmeyen konuları ortaya çıkarmış olsa da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, bu çalışma doğu anadoluda bulunan Van ilinde çalışan okul müdürleri ile yürütülmüştür. Bu bölge Türkiye'nin genelinden farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle çalışmanın bulguları bu bölgeye özgü olabilir. Ayrıca çalışmanın örnekleme oldukça küçüktür. Son olarak çalışmanın verileri görüşmelerle sınırlıdır. Denetim ve rehberlik sırasında gözlem yapmak ya da müfettişlerin

tuttukları raporları incelemek denetim ve rehberlik sürecini daha iyi anlamamamıza yardım edecektir.

Öneriler

Bağımsız anaokulları sadece okul öncesi eğitim vermek için dizayn edilmişlerdir. Fakat ilköğretim okulları ilköğretim ve ortaokul seviyesindeki çocuklara eğitim vermektedir. Bazı ilköğretim okullarının binlerce öğrencisi varken sadece bir tane anasınıfı bulunur. Bu durum ilköğretim okullarındaki anasınıflarının izole olmasına neden olmaktadır. İlköğretim okullarındaki okul öncesi öğretmenleri başka okul öncesi öğretmenlerinden destek göremedikleri gibi müdürlerinden de destek görememektedirler. Bu demek oluyor ki yeni denetim yönergesi ilköğretim okullarındaki öğretmenler için herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır çünkü müdürler okul öncesi eğitim dışındaki branşlardan gelmektedirler.

İlköğretim okullarındaki öğretmenler kendi başlarına bırakılmış durumdadırlar ve yapıcı eleştiri ya da geri bildirim alamamaktadırlar. Bütün ülkede okul öncesi eğitimi bağımsız anaokullarında vermek ya da fiziksel olarak ilköğretim okullarından ayırmak kısa vadede mümkün görünmemektedir. Bu durumda ilköğretim okulu müdürlerinin okul öncesi eğitimin amacı, ihtiyaçları ve gereklilikleri hakkında bilgilendirilmeleri faydalı olacaktır. İlköğretim okullarındaki bazı müdürler toplumda okul öncesi eğitime artan ilgiden etkilenerek okul öncesi eğitimin önemini kavramışlardır. Bu inanişe sahip müdürlerle çalışan okul öncesi eğitim öğretmenleri eğitim öğretim faaliyetlerini daha rahat uygulamaktadırlar (Akdağ, 2012). Bu nedenle MEB bağımsız anaokulu sayısını arttırmalıdır. Hatta uzun vadede okul öncesi eğitim çocukların daha iyi eğitim alabilmesi için sadece bağımsız anaokullarında sunulmalıdır.

Öğretmenlik gelecek nesilleri yetiştirme sorumluluğundan dolayı doğası gereği çok zorlu bir meslektir (Krecic ve Grmek, 2005). Öğretmenler bütçe kesintileri yüzünden materyal eksikliği çekerken, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap vermek için büyük baskı hissederken, çeşitli karar alma süreçlerine girmeleri gerekirken müfettişin gelip teftiş yapması ekstra bir yük oluşturuyordu. Öğretmenler yeni yönetmelik sayesinde daha rahat, özgür ve güçlü hissedebilirler.

Türk eğitim sistemi son derece merkezidir ve çok fazla evrak işini içeren karmaşık yönergelerle yönetilmektedir. Bu bürokratik yapıyı öğrenme ve yürütme konusunda öğretmenler büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Akdağ (2014) öğretmenlerin evrak işleri, yönergeler ve karmaşık bürokratik işlerde kendilerine yol gösterecek birine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bunlara ek olarak sınıf etkinliklerini yönetmede uygulamalı bilgilerle rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Okul öncesi eğitim konusunda donanımlı ve duyarlı bir müdür öğretmenlerin bütün bu ihtiyaçlarına cevap verebilecektir. Çalışmaya katılan bütün müdürler eski denetim sisteminde ilköğretim müfettişleri ile pek çok sorun yaşadıklarını bu nedenle yeni yönetmelikten memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak okul müdürleri denetim ve rehberliğe çok boyutlu yaklaşarak hem kendi rollerini hem de müfettişlerin rollerini yerine getirebileceklerdir. Türkiye’de eğitim sistemi sürekli köklü değişikliklere maruz kalmaktadır fakat eğitim sisteminde gözle görülür bir iyileşmeden henüz söz edememekteyiz. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenler, müfettişler ve okul müdürlerine eğitim kalitesini artırma çabalarında yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2002). Öğretmen yetiştirmede mesleki rehberliğin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 21-31.
- Akdağ, Z. (2012). *Beginning early childhood education teachers' career perceptions, expectations, concerns and their experiences in public schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Akdağ, Z. (2014). Supporting new early childhood education teachers in public schools. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 35-48.
- Arora, S. B. (2013). *Leadership in early childhood special education* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). George Mason University, Fairfax, VA.
- Balcı, F.A. (. 2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 51–70.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Budak, Ş. (2009, Haziran) İlköğretim müfettişlerinin okul öncesi eğitim kurumlarının denetimine ilişkin görüşleri, 1'inci Uluslararası Katılımlı Denetim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Bush, T. (2012). Leadership in early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1) 3–4.
- Büte, M. ve Balcı, A (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dağlıoğlu, E. (2008). Ülkemizde okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 45-53.
- Ehren, M., Perryman, J. ve Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 296-327.
- Fleming, J. ve Love, M. (2003). A systemic change model for leadership, inclusion, and mentoring (SLIM). *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 53-57.
- Gürkan, T. (2006). *Okul öncesi eğitim denetim rehber kitabı, okul öncesi eğitimde denetim ve teftiş ilkeleri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.

- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmenin niteliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12, 22-40
- Haser, C. ve Star, J., 2009. Change in beliefs after first-year of teaching: The case of Turkish national curriculum context. *International Journal of Educational Development* 29(3), 293–302.
- Heikka, J. ve Hujala, E. (2013) Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Karadeniz, O. ve Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 99-108.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Krecic, M. J. ve Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265-274.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N. ve Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform. *School Leadership and Management*, 24(1). 57-79.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*. 22 Mart 2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2014a). National Education Statistics- 2013-2014, Formal Education. 8 Aralık 2014 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2014b). *2014- year replacement needs schedule of primary school supervisions*. 8 Mayıs 2014 tarihinde <http://personel.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pemberton, P. D. (2009). *Perception of leadership in early childhood education: Supervisors Speak* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nipissing University, North Bay, ON.
- Resmi Gazete (2014). Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. Retrieved April 05, 2017, from <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524.htm>

- Sabancı, A. ve Ömeroğlu, M. (2013). Views of independent kindergarten teachers about inspection done by province inspectors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 685-700.
- Schomburg, R. L. (1999). Leadership development in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(2), 215-219.
- Strauss, A. ve J. Corbin (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques* (2. Baskı). California: Corwin Press.
- Şahin, B. ve Dostoğlu, N. (2014). Evaluation of kindergarten group rooms in the context of size: Children and teacher's perspective in Turkey. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 253-264.
- Wa Ho, D. C. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47-59.
- Tok, T., N., (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 119-138.
- Turan, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Uğurlu, C. T. ve Abdurrezzak, S. (2016). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 401-428. doi: 10.14527/kuey.2016.016
- Yavuz, M. (2010). Effectiveness of supervisions conducted by primary education supervisors according to school principals’ evaluations. *The Journal of Educational Research*, 103, 371–378
- Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Yücel, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.