

Okul Yöneticilerinin Denetim Olgusuna İlişkin Metaforik Algıları

▶ Metaphorical Perceptions of the Supervision Phenomenon by School Administrators
Bayram BOZKURT

Ailede Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Geliştirme Çalışması

▶ The Study of Smartphone Addiction Scale Development in the Family
Nuray YILDIRIM | Süleyman Nihat ŞAD

Hizmetkâr Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü

▶ The Mediating Role of Teacher Autonomy in the Effect of Servant Leadership on Job Performance
Dilek ESEN

6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi: Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesi

▶ Determining 6th Grade Students' Acquisition Level of the Learning Outcomes in Science Lesson: Solar System and Eclipses Unit
Burhan ÜZÜM

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri

▶ Future Professional Expectations of International Trade and Logistics Students
Furkan DEMİRTAŞ | Sezen BOZYİĞİT

Bibliometric Analysis of Articles on Assistant Principals Published Between 1946-2022

▶ 1946-2022 Yılları Arasında Yayımlanmış Müdür Yardımcılığı Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi
İbrahim Hakan KARATAŞ

Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Yapılanma Sorunsalı ve Bir Model Önerisi

▶ The Problematic of Structuring the Inspection Subsystem in the Turkish Education System and a Model Suggestion
Halil TAŞ

Covid-19 Pandemi Döneminin İlkokul Matematik Eğitimi Sürecine Yansımaları:

▶ Uygulamalar, Yeterlilikler ve Karşılaşılan Sorunlar
Reflections of the Covid-19 Pandemic Period on the Primary School Mathematics Education: Practices, Competencies and Problems
Ozan ESENDEMİR



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editörler (Editors)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)

Doç. Dr. Ferhat BAHÇECİ (Fırat Üniversitesi)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLÖAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bets Ann SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes GÖK (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Aarhus University, Danimarka)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Doç. Dr. İlker DERE (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ (Siirt Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Doç. Dr. Yasin DEMİR (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Dil editörü (Language editor)

Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)

Alper USLUKAYA (Elazığ İştme Engelliler Lisesi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Muammer KARAMAN

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti

Semih Ofset - 23.07.2023 - 4000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi
No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

| Makaleler

Okul Yöneticilerinin Denetim Olgusuna İlişkin Metaforik Algıları
Metaphorical Perceptions of the Supervision Phenomenon
by School Administrators
Bayram BOZKURT

1

Ailede Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Geliştirme Çalışması
The Study of Smartphone Addiction Scale Development in the Family
Nuray YILDIRIM | Süleyman Nihat ŞAD

25

Hizmetkâr Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü
The Mediating Role of Teacher Autonomy in the Effect of Servant Leadership on Job Performance
Dilek ESEN

55

6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi: Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesi
Determining 6th Grade Students' Acquisition Level of the Learning Outcomes in Science Lesson: Solar System and Eclipses Unit
Burhan ÜZÜM

87

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri
Future Professional Expectations of International Trade and Logistics Students
Furkan DEMİRTAŞ | Sezen BOZYİĞİT

107

Bibliometric Analysis of Articles on Assistant Principals Published Between 1946-2022
1946-2022 Yılları Arasında Yayımlanmış Müdür Yardımcılığı Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi
İbrahim Hakan KARATAŞ

135

Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Yapılanma Sorunsalı ve Bir Model Önerisi
The Problematic of Structuring the Inspection Subsystem in the Turkish Education System and a Model Suggestion
Halil TAŞ

169

Covid-19 Pandemi Döneminin İlkokul Matematik Eğitimi Sürecine Yansımaları: Uygulamalar, Yeterlilikler ve Karşılaşılan Sorunlar
Reflections of the Covid-19 Pandemic Period on the Primary School Mathematics Education: Practices, Competencies and Problems
Ozan ESENDEMİR

197

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Okul Yöneticilerinin Denetim Olgusuna İlişkin Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of the Supervision Phenomenon
by School Administrators

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Bayram BOZKURT

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Yöneticilerinin Denetim Olgusuna İlişkin Metaforik Algıları

Bayram BOZKURT¹

DOI: 10.58689/eibd.1194654

Öz: Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 54 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunda “*Denetim..... gibidir. Çünkü.....*” şeklinde denetim olgusunun benzetildiği metafor ve nedeninin istendiği soru yer almıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin ürettikleri metaforların yoğun olarak bilimsel denetim kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Öte yandan okul yöneticileri tarafından öğretimsel denetim ve sanatsal denetim kategorilerine ilişkin daha az görüş ifade edilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin denetim sürecini tek yönlü, otokratik ve bürokratik bir süreç olarak gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin algılarını farklılaştıracak denetimin iletişim, etkileşim, estetik ve rehberlik gibi boyutlarını kapsayacak uygulamalara yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Denetim, metafor, olgubilim, okul yöneticisi

Geliş Tarihi: 26.10.2022 Kabul Tarihi: 04.04.2023

Kaynakça Gösterimi: Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 1-24

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep, e-mail: byrmbzkrt02@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9184-0878

Giriş

Modern ve güçlü bir toplum olabilmek için eğitim sistemlerinin sağlam, dinamik, değişime açık, etkili ve verimli olması gerekir. Sistemin etkililiğini belirlemek ve verimliliğini arttırmak için bir yönetim, denetim sisteminin oluşturulması gerekir. Başarılı ve iyi yönetimin vazgeçilmez koşulu ise denetimdir (Karakul, 2015). Eğitim sisteminin uygulama alanı olan okullardaki denetimin amacı okul örgütünün etkililik düzeyini arttırmaktır. Başarı iyi bir yönetim ve doğru bir şekilde işleyen denetim mekanizması sonrasında ortaya çıkar (Bulut, 2004). Denetlemiyorsanız, siz yönetemiyorsunuz demektir (Başar, 2004). Denetimle örgütün genel durumu ortaya konularak, örgütün durumu belirlenmeye çalışılır. Ortaya çıkan sonuçlar içinde çeşitli hatalar, eksikler, zayıf durumlar varsa etkili rehberlik çalışmalarıyla bu hataların nasıl düzeltileceğine, etkililiğin nasıl sağlanacağına ve gelecek için doğru işlerin nasıl yapılacağına kararlar verilebilir. Denetimin etkisiyle her kurum kendini güçlendirilebilir ve gelişme yolunda büyük adımlar atabilir. Denetim işlevsel olarak amaçlara ne derece ulaşıldığının belirlenip, gerekiyorsa düzeltici önlemlerin alınması süreci olmakla beraber ulaşılan durum ile ulaşılmaması istenen durum arasında bağlantı görevi görmektedir (Kasapçopur, 2007). Eğitim denetimi ise “düzeltilmesi gereken yanlışları” ortadan kaldıran, eğitime yol gösteren, yanlış eylemlerde bulunmalarını noktasında kontrol eden bir düşünceyle oluşturulduğu için bir süzgeç görevi de görmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009).

Denetimin mesleki rehberlik ve yardım işlevinin yanı sıra planlardan ve amaçlardan sapmayı önlemek için sistemin işleyişini izleyen bir takip cihazı görevi de vardır (Aydın, 2014). Aynı zamanda denetim amaçları gerçekleştirmek için daha iyi kararlara ve planlara götürebilecek bir pusuladır (Bozkurt ve Karabıyık, 2003). Ancak amaçlar bireysel amaçlar, örgütsel amaçlar, teknolojik gelişmeler, toplumların beklentileri bağlamında değişim ve dönüşüme uğrayabilmektedir. Aynı zamanda bireylerin örgüt içerisinde çalışma ve uygulamalara yönelik görüş ve algılarını da etkileyebilmektedir. Yönetimsel süreç olarak kabul edilen denetim olgusu da amaç, uygulama bağlamında çoğu zaman okullarda farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Değişim ve dönüşümün sürekliliği ile birlikte tarihsel süreçte eğitim denetimiyle ilgili anlam ve tanımlamalar da farklılaşabilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin görüşleri, mecazi benzetim anlamı taşıyan, metafor yöntemi ile incelenmeye çalışılmıştır.

Denetim kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı çalışmalarda farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Denetim; örgütsel eylemlerin ve yapılan işlemlerin, önceden öngörülen amaçlara uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesidir (Köklü, 1996). Uluğ'a (2004) göre denetim; yönetimin keyfilikine karşı koruyan, belirlenen görevlerin ve amaçların, önceden öngörülen zamanda etkili bir şekilde gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediğinin gözetlenmesidir. Denetim; gerçekleştirilen etkinliklerin sonuçlarının

planlanan sürece uygun olmasını sağlamak için birtakım standartlar oluşturulması, elde edilen sonuçların önceden hazırlanan ölçütlerle karşılaştırılması, eksik kalınan noktalarda düzeltme işlemlerinin sağlanması, olarak tanımlanabilir (Sanal, 2002). Yapılan bir işin tamamlanıp-tamamlanmadığı denetimin sonuçları ile belli olur (Akyel ve Köse, 2010). Denetim, yönetim sürecinin önemli bir parçasıdır. Dolayısı ile etkili bir yönetim sürecinin gerçekleşmesi için denetim sürecinin etkililiği de sağlanmaya çalışılmalıdır.

Tarihi süreçte yönetim anlayışları ile birlikte denetim anlayışları değişmiştir (Aydın, 2020). Denetim anlayışlarının değişmesi ile birlikte farklı denetim yaklaşımları benimsenmiştir. Denetim olgusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde denetim yaklaşımlarının bilimsel denetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim şeklinde çağdaş denetim anlayışı altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Aydın, 2015, Taylor, 2011).

Bilimsel denetim, Taylor'un yirminci yüzyılın başlarında ortaya koyduğu bilimsel yönetim anlayışıyla birlikte gelişmiştir (Sullivan ve Glanz, 2015). Bilimsel denetimde, öğretmen denetmen ilişkilerinde nesnel kuralların oluşturularak yönlendirmenin geçerli olduğu anlayış hâkimdir (Aydın, 2014). Sınıfta yapılması gereken standartlar önceden belirlenmiş olup denetim sürecinde standartların dışında başka bir şeye bakılmayan bilimsel denetimde denetim kuralları çerçevesinde yapılmaktadır (Gökçe, 2009). Bilimsel denetim yaklaşımını Bobbit'in, öğretim sürecinde tüm bireyleri duvar tuğlaları gibi aynı gördüğünü denetçinin de rehberlik yapmaktan ziyade emir komuta zinciri anlayışı şeklinde görmesi nedeni ile eleştirdiği görülmektedir (Aydın, 2016). İşgörenlerin önceden standartlaştırılmış görevleri yerine getiren bir makine gibi algılandığı söylenebilir.

Sanatsal denetim kontrole dayalı olmayan, katı uygulamaların ötesinde öğretmenlere nezaket ve anlayış gösterme yaklaşımını önemseyen öğretmenlerin üstün yönlerine odaklanan denetimdir (Uğurlu, 2013). Sanatsal denetimde, denetmene önemli rol düşmekte olup sınıftaki olayları ayrıntılı şekilde analiz eden ve yorumlayan kişi olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2020). Bu yüzden denetmenin "eğitim uzmanı" olması beklenmektedir (Uğurlu, 2013). Sanatsal denetimin öncüsü olarak kabul edilen Eisner, öğretimsel çalışmaların merkezinde sanatsal süreçlerin işe koşulması gerektiğini, derslerde sanat ile ilgili yöntem ve konulara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Yılmaz, 2004).

Öğretimsel denetim, öğretme ve öğrenme sürecini iyileştirmek amacıyla sınıf içi etkinliklere odaklanarak planlı yapılan etkinlikler olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014). Akan (2020) öğretimsel denetimi öğretme-öğrenme sürecini etkili ve güçlü kılabilmek amacıyla öğretmene yapılan destek olarak tanımlamaktadır. Öğretimsel denetimin tüm öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek amacıyla öğretim sürecinde yer alan tüm meslektaşları kapsamaktadır (Glickman vd., 2014)

Klinik denetim, 1960'lı yıllarda Cogan ve Goldhammer tarafından geliştirilmiştir (Pajak, 2003). Klinik denetim, öğretmenin öğretim becerilerini artırmak amacıyla sınıf içindeki davranışların denetimidir (Goldhammer, 1969; akt. Zepeda, 2016). Öğretmenlerin öğretim becerilerine yardımcı olmayı amaçlayan klinik denetim süreci beş aşamadan (öğretmen ile ön görüşme, sınıf gözlemi, gözlem verilerinin analizi, son görüşmenin planlanması, son görüşme ve önceki aşamaların eleştirisi) oluşan döngüsel yapıya sahiptir (Glickman vd., 2014).

Glickman tarafından geliştirilen gelişimsel denetim modelinde denetici, öğretmenin gelişimsel davranışını analiz ederek ona göre uygun denetim davranışı belirler (Aydın, 2020). Bu modelin amacı denetimi kaygı verici olmaktan çıkararak öğretmenin gelişim ihtiyacına uygun bir süreç haline getirmektir (Akan, 2020). Gelişimsel yaklaşımda amaç öğretmenin ihtiyacına uygun olarak denetim yaklaşımının belirlenmesi ve ona göre öğretmenin mesleki gelişiminin artırılması sağlanmasıdır (Glickman vd., 2014).

Farklılaştırılmış denetim, Glathorn tarafından 1980'li yılların başında ortaya konmuştur (İlğan, 2017). Farklılaştırılmış denetimin temel amacı öğretmenin mesleki gelişimine yardımcı olmaktır (Aydın, 2020). Bu modelde her öğretmene denetim yapmak yerine en çok denetime ihtiyacı olan görevde yeni veya tecrübeli olup öğretim konusunda çok fazla sıkıntı yaşayan öğretmenlere odaklanmalıdır (Zepeda, 2016). Farklılaştırılmış denetimi diğer denetimlerden farklı kılan özelliği; denetimin amacı, süreci ve işbirliği boyutları bağlamında öğretmenlere kendilerini değerlendirme imkanı sunmasıdır (Köybaşı vd., 2017).

Düşünce, duygu ve tutumların hayata aktarılmasında dil önemli yere sahiptir. Dilin etkisiyle kavramlar ifade edilirken anlatımı güzelleştirmek ve kelimelerin anlamlarını daha net ortaya koyabilmek için çeşitli anlatım yollarına başvurulur (Karadağ, 2003). Metaforlar da bu yollardan bir tanesidir. Metafor kelimesi Yunanca değişmek anlamına gelen “meta” ve aktarmak manasına gelen “pherein” kelimelerin bir araya getirilmesi ile oluşan metapherein kelimesinden meydana gelmektedir (Levine, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor (benzetme/mecaz); “*bir kavramı benzetme ve sonucu gerçek manasının dışında başka manalara gelecek şekilde kullanma*” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Başka bir deyişle metafor, bir olguyu veya kavramı başka bir kavrama ya da olguya benzeterek ifade etmeye çalışmaktır (Nikitina & Furuoka, 2008; Palmquist, 2001). Metaforlar, bireylerin somut olmayan bir kavramı açıklama ve o kavramı anlamlandırma sürecinde kullandığı zihinsel bir vasıttır (Akan vd., 2014). Metaforlar, insanların kendi dünyalarını oluşturmalarına ve çözümlemelerine yönelik çok güçlü zihinsel metottur (Aslan, 2006; Çarkıt, 2022). Metafor daha çok gerçek ve yaşantının, kişide nasıl yorumlandığının anlaşılması için kullanılmaktadır (Güven ve Güven, 2009). Metaforlar anlatılmak istenen az kelimeyle vurgulu ve tonlamalı bir şekilde karşı tarafa aktarmaya yararlar. Metaforlar canlı cansız, somut, soyut olabileceği gibi olumsuz ve olumlu da olabilmektedir. Bilgi sorgulama

ve toplama aracı da olabilen metaforlar, aynı zamanda anlaşılmayan konuların çok daha kolay anlaşılmasını sağlayabilmektedir (Semerci, 2007).

Günümüzde metaforlar araştırmalarda çok fazla yer tutmakta ve birer veri toplama metodu olarak benimsenmekte ve metaforlar ilgili çalışmalar giderek artmaktadır (Güneş ve Fırat, 2016). Metaforlar ile ilgili yapılan araştırmaların artmasında, bireylerin dünyalarını yapılandırmasına ve anlamlandırmasına yönelik güçlü bir modelleme aracı ve zihinsel haritalama olmasının etkisi çok büyüktür (Arslan, 2006). Eğitim araştırmalarında, örgütsel yapıya, paydaşların davranışlarına ve rollerine ilişkin metaforik algıların betimsel analizi son zamanlarda genellikle kullanılmaktadır. Eğitim yönetimi kaynaklarına bakıldığında metaforların, sembolik ya da sözlü olarak okulun örgütsel kültürünü analiz etmede (Özan ve Demir, 2011), okulu kavramlaştırma (Kara ve Bozbayındır, 2019; Saban, 2008) ve okul yöneticilerinin davranışlarını ve rollerini değerlendirmede, açıklamada ve incelemede kullanıldığı görülmektedir (Balcı vd., 2011). Bu bağlamda denetim ile ilgili metaforik algıların yorumlanması bu alanda yapılan çalışmalara, elde edilen bulguların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin denetim kavramıyla ilgili algılarını içeren araştırmalar olmasına karşın (Aras, Erdoğan ve Sabancı, 2021; Hacıfazlıoğlu vd., 2011; Özan ve Nanto, 2018) hem uygulama hem de denetim ile ilgili politikaların sürekli değişmesi bu çalışmaların hala devam etmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da okul yöneticilerinin denetim kavramına ilişkin algılarının incelenmesi ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ise, okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin denetim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin denetim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir bakış açısına sahip olamadığımız durumlarla ilgilenmekte; bize tamamen yabancı olmayan buna ek olarak tam anlamını oluşturamadığımız olguları araştırmayı ön gören çalışmalar için uygun olan bir araştırma ortamı oluşturmaktır. Bu araştırmada da okul yöneticilerinin okullarda gerçekleşen denetim çalışmaları neticesinde denetim olgusu

ile ilgili yaşadıkları deneyimler sonucunda denetim olgusunu anlamlandırması metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Güneydoğusundaki bir büyükşehir merkez ilçelerinde farklı kademe ve farklı okul türlerinde görev yapan 48 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, belli bir yapıyı meydana getiren değişkenler arasında oluşan farklılıkları birleştirme kabiliyeti sağlar (Patton, 2014). Burada amaç aynı grubu oluşturan okul yöneticileri içerisinde farklı bakış açılarını görmek olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışma grubunun çeşitliliği cinsiyet, öğrenim durumu, yöneticilik yaptıkları okul kademesi ve yöneticilikteki kıdemi, yöneticilik görevi, yaş gibi özellikler ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara göre frekansa dayalı kişisel bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 23'ü kadın, 25'i erkektir. Katılımcıların 28'i okul müdürü, 20'si okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Yönetici olarak görev yaptıkları okul kademeleri bakımından katılımcıların 23'ü ilkokul, 11'i ortaokul, 14'ü ise lisede görev yapmaktadır. Yöneticilikteki kıdemleri açısından katılımcıların 25'inin 1- 10 yıl arası, 14'ünün 11-20 yıl arası, 9'unun 21 yıl ve üstü kademeye sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaşları bakımından incelendiğinde 18'i 23-30 yaş arası, 15'i 31-40 yaş arası, 22' ise 41 yaş ve üzerindedir. Ayrıca katılımcıların öğrenim durumuna göre 40'ının lisans, 14'ünün lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışma grubuna uygulanmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde cinsiyet, öğrenim durumu, yöneticilik yaptıkları okul kademesi ve yöneticilikteki kıdemi, yöneticilik görevi, yaş gibi değişkenler ile katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almıştır. Görüşme formunun ikinci bölümünü ise metaforların veri toplama aracı olarak kullanıldığı çoğu araştırma (Aydeş ve Akın, 2016; Bozkurt ve Deniz, 2021; Demirtaş ve Kahveci, 2015; Kara, 2020; Korkmaz ve Çevik, 2018; Tüzel ve Şahin-Kalyon, 2012; Yalçın ve Erginer, 2012; Yazar vd., 2017) incelenmiş bu doğrultuda;

Denetimgibidir. Çünkü.....

şeklinde denetim kavramının benzetildiği metaforlar ve benzetilen metaforların nedeninin istendiği soru oluşturmuştur. Katılımcılardan bu cümleyi tamamlayacak şekilde metaforlar üretmeleri ve nedenini belirtmeleri istenmiştir.

Araştırma verileri toplanmaya başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve verecekleri cevapların sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca forma özel bilgilerini yazmalarına gerek olmadığı, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir. Veri toplama aşamasında 74 okul yöneticisine görüşme formu gönderilmesine rağmen eksik, hatalı ve metafor olarak kabul edilmeyen formlar araştırma sürecine dahil edilmemiş, veri analizi 54 görüşme formu üzerinden değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizi tekniği ile birbirine benzeyen ham verileri belli temalar bağlamında bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde organize edip toplanan verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşılır.

Bu araştırmada metafor analizi sürecinde Saban (2004) tarafından önerilen adımlara göre okul yöneticileri tarafından geliştirilen metaforlar dört aşamada incelenmiştir. Birincisi metaforun belirli bir şekilde oluşturulup oluşturulmadığını ölçmek, ikincisi ise konunun anlaşılmasına yardımcı olup olmadığını, amaca hizmet edip etmediğini görmektir. Üçüncüsü, geliştirilen metaforların "mantıksal temeli" veya "nedeni"nin bir analizidir ve dördüncüsü, her bir metaforu metafor içindeki nedenlere göre sınıflandırmak ve ortak metaforları belirli kategoriler altında toplamak ve değerlendirmektir. Verilerin analizi sürecinde yukarıdaki dört aşamaya uygun metaforlar çalışmaya dahil edilmiştir. Bazı katılımcılar tarafından belirtilen doğru olmayan metaforlar çalışmadan çıkarılmıştır. Örneğin, denetim "*işi sağlama alma*" gibidir, şeklindeki metafor ifadesi denetim kavramını daha iyi anlamamıza katkı sağlayamadığı ve bir metafor olmadığı düşüncesi ile araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamına dahil edilen metaforların listesi yapılmış ve belirli ortak özelliklere sahip olan metaforlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Kategori oluşturma aşamasında Bilgin'inde (2006) belirttiği üzere kullanılan basamaklar, çalışmanın teorik aşamasına göre değişebilir, buna ek olarak kategorilendirme aşamasında başkaları tarafından geliştirilen kategoriler alınabilir ya da yeni bir kategori sistemi geliştirilebilir. Bu araştırmada kapsama alınan metaforlar eğitimde çağdaş denetim modellerine göre kategorize edilmiştir. Bu bağlamda bilimsel, öğretimsel, klinik, farklılaştırılmış, sanatsal ve gelişimsel denetim modelleri başlıkları altında altı farklı kavramsal kategori belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Genel olarak geçerlilik ölçme sonuçlarının doğru ölçülmesi ve amaca uygunluğunu belirtirken, güvenilirlik ölçme sonuçlarının hatalardan arınlığını ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacıların bireysel fikirleri ve yorumları sürece dahil olduğu için geçerlilik ve güvenilirlik açısından sıkıntılar yaşanabilmektedir (Yıldırım, 2010). Araştırmanın bilimselliğinin sağlanabilmesi için mutlaka geçerlilik ve güvenilirliği artırıcı önlemlerin alınması gerekir.

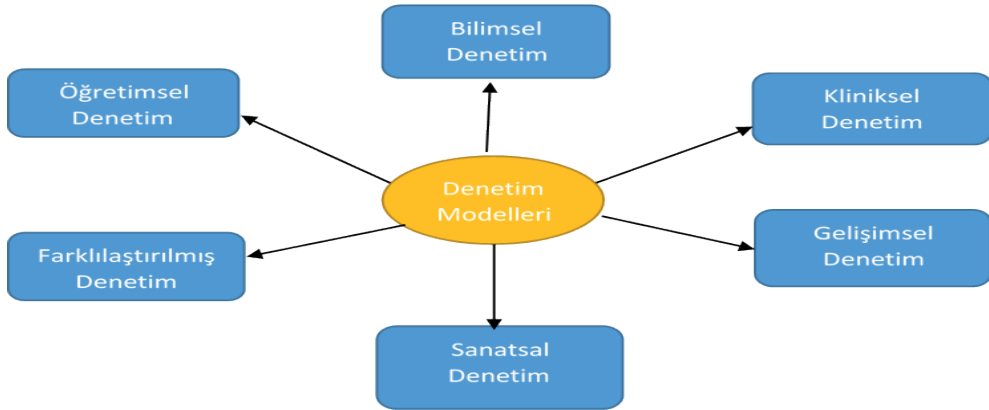
Bu çalışmada güvenilirliğini sağlamak için araştırma sonuçları eğitim yönetimi alanında farklı iki uzman tarafından incelenmiş, analiz sonuçları katılımcılar ile paylaşılmış ve bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmiştir (Ekiz, 2020). Uzman görüşü sonucu elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve .87 oranında benzerlik belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre benzerlik (Kodlayıcı güvenilirliği=Uzlaşılabilir kodlama sayısı/ Tüm kodlama sayısı formülünden yararlanılmıştır) düzeyinin .80 ve üzerinde değere sahip olması kodlar arası uyum değerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Geçerliliği sağlamak için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcıların kişisel bilgileri ayrıntılı şekilde verilmiştir (Başkale, 2016).

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmada Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 05/10/2022 tarih ve E-87841438-604.01.01-246381 sayılı etik kurul kararı ile onaylanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlara ait eğitimde çağdaş denetim modellerine göre oluşturulan kategorilere yer verilmiştir. Ayrıca oluşturulan her kategori için katılımcıların ifade ettiği doğrudan alıntılar ve frekanslar yer almaktadır. Araştırma kategorilerini oluşturan eğitimde çağdaş denetim modelleri Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Eğitimde Denetim Modelleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir. Üretilen metaforlar içerik analizine tabi tutularak benzer içerik barındıran metaforlar kategorilendirilmiştir. Denetim olgusuna ilişkin farklı denetim

modelleri altında oluşturulan metaforlar, metaforların toplandığı kategoriler ve frekans (*f*) dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar ve yer aldıkları kategoriler

<i>Kategori</i>	<i>Metafor</i>	<i>f</i>
Bilimsel Denetim	<i>Hakim, Kışla, Kamera, Komutan, Sıkı Yönetim, Cevap Anahtarı, Alarm, Muhasebeci, Sınav, Jandarma, Polis, Ordu, Radar, Avukat</i>	14
Klinik Denetim	<i>Doktor, Aşı, Deprem, Filtre, Araba Bakımı, Şeker, Çamaşır Makinesi, Tamirci, Büyüteç, MR Cihazı, Tuz, Toprak Analizi</i>	12
Farklılaştırılmış Denetim	<i>Köprü, Terazı, Klavye, Otomobil, Elektrik Şalteri, Yapıştırıcı, Kapı,</i>	7
Gelişimsel Denetim	<i>Teknoloji, Fabrika, Spor, Psikoloji, Psikolog,</i>	5
Öğretimsel Denetim	<i>Öğrenen örgüt, Aile, Kitap, Beyin, Tarihçi,</i>	5
Sanatsal Denetim	<i>Aşk, Sanatçı, Kalem, Gökkuşluğu, Vicdan</i>	5
Toplam		48

Tablo 1 incelendiğine okul yöneticilerinin ortaya koydukları metaforların yoğun bir şekilde “Bilimsel Denetim” kategorisinde olduğu buna karşın üretilen metaforların “Sanatsal Denetim”, “gelişimsel Denetim” ve “Öğretimsel Denetim” kategorilerinde daha sınırlı bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Bilimsel Denetim Modeli

Bu kategori incelendiğinde okul yöneticilerinin denetimi bilimsel denetim modeline daha uygun olarak algıladıkları ve bu algıdan yararlanılarak bazı metaforlar oluşturdukları görülmektedir ($f=14$). Bilimsel denetim modeline göre bireylerin beklentilerinin göz ardı edildiği önceden belirlenen kıstaslara göre sürecin işlemesi gerekir (Akan, 2020). Bu kapsamda ast üst ilişkilerinin hakim olduğu, yapılacak işlerin, görevlerin önceden belli olduğu, bürokratik anlayışın baskın olduğu anlayış çerçevesinde belirtilen metaforlar bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin ürettikleri bilimsel denetim kategorisine giren bazı metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara ve katılımcı özelliklerine yer verilmiştir.

Denetim hâkim gibidir. Çünkü sorgular. (Y21, Kadın)

Denetim komutan gibidir. Çünkü disiplin kazandırır. (Y15, Erkek)

Denetim alarm gibidir. Çünkü bizi aniden uyandırır ve her şeye hazırlıklı olmamızı sağlar. (Y10, Kadın)

Klinik Denetim Modeli

Bu kategori incelendiğinde okul yöneticilerinin denetim olgusunu, klinik denetim modeline göre yoğun şekilde algıladıkları ve bu algıdan yararlanılarak çeşitli metaforlar oluşturdukları görülmektedir (f=12). Klinik denetim performans geliştirme, kişilerarası beceriler, iletişim, sorun çözme ve gözlem becerileri önemli olup planlama, gözlem ve geri bildirim aşamalarıyla öğretimi geliştirmeyi amaçlar (Stevenson, 2005). Bu kapsamda ortaya çıkan metaforlar soruna odaklı iyileştirme, geliştirmeye ve problem çözme temelinde ele alınarak ilgili kategori altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin ürettikleri klinik denetim kategorisine giren bazı metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara ve katılımcı özelliklerine yer verilmiştir.

Denetim doktor gibidir. Çünkü hasta olan vücudun organlarını reçete yazarak iyileştirir ve düzeltir. (Y30, Kadın)

Denetim çamaşır makinesi gibidir. Çünkü kirlileri temize çevirir. (Y35, Erkek)

Denetim spor gibidir. Çünkü düzenli yapıldığında faydalıdır. (Y2, Erkek)

Denetim büyüteç gibidir. Çünkü ayrıntılı inceler. (Y11, Kadın)

Farklılaştırılmış Denetim Modeli

Bu kategori incelendiğinde okul yöneticilerinin denetimi farklılaştırılmış denetim modeline uygun olarak algıladıkları ve bu algıdan yararlanılarak çeşitli metaforlar oluşturdukları görülmektedir (f=7). Farklılaştırılmış denetim uygulamalarında farklı alternatifler sunularak öğretmenlerin performansının artırılması dolayısı ile öğretmen ve öğretimin gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır (Aydın, 2015). Bu kapsamda farklı bileşenlerden oluşan ancak bu bileşenlerin bir bütünlük ifade ettiği metaforlar bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin ürettikleri farklılaştırılmış denetim kategorisine giren bazı metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara ve katılımcı özelliklerine yer verilmiştir.

Denetim köprü gibidir. Çünkü geçmişle gelecek arasında bağlantı kurarak vizyon oluşturur. (Y75, Erkek)

Denetim otomobil gibidir. Otomobilin bakımları zamanında yapılırsa eksikleri giderilirse iyi yakıt alınırsa tüm parçaların çalışır durumda olması sağlanırsa otomobilden en üst düzeyde performans sağlanır ve yolda kalınmaz. Denetimin faydalı olması yönüyle otomobile benzetebiliriz. (Y65, Erkek)

Denetim toprak analizine benzer. Çünkü toprak analizinde toprağın ölçümleri yapılır ve ihtiyaç duyduğu elementler ortaya çıkarılır. Ona göre ihtiyaçlar karşılamaya çalışılır. Eğitimde denetimde eksik yönler ortaya çıkarılarak farklılıklar ve ilişkiler ortaya konularak çözüm yolları aranır. (Y69, Erkek)

Denetim yapışturucu gibidir. Eğitim ve öğretimin elemanlarını birleştirir. (Y55, Kadın)

Gelişimsel Denetim Modeli

Bu kategori incelendiğinde bazı okul yöneticilerinin denetim olgusunu gelişimsel denetim modeline uygun olarak algıladıkları ve bu algıdan yararlanılarak bazı metaforlar oluşturdukları görülmektedir (f=5). Gelişimsel denetim, denetlenenin gelişim seviyesine uygun bir denetleme gerçekleştirme süreci olup yönlendirici, işbirlikçi, etkileşim ve deneyime dayalı olmalıdır (Karakuş, 2010). Bu kapsamda gelişim süreçlerinin, işbirliğinin, etkileşimin ve belli deneyimlere dayalı uzmanlığın hakim olduğu anlayışa yönelik üretilen metaforlar bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin ürettikleri gelişimsel denetim kategorisine giren bazı metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara ve katılımcı özelliklerine yer verilmiştir.

Denetim psikoloji gibidir. Çünkü denetimde insan ilişkileri ve gelişim süreci önemlidir. (Y28, Kadın)

Denetim fabrika gibidir. Çünkü işler belirli kurallara işbirliği ve etkileşime bağlı olarak sistemli bir şekilde idare edilir. (Y19, Kadın)

Öğretimsel Denetim Modeli

Bu kategori incelendiğinde okul yöneticilerinin denetim olgusunu öğretimsel denetim modeline uygun olarak algıladıkları ve bu algıdan yararlanılarak bazı metaforlar oluşturdukları görülmektedir (f=5). Çağdaş denetim yaklaşımlarından olan öğretimsel denetim, denetmenlere daha çok yol göstericilik, rehberlik, danışmanlık vb. roller kazandırmakta ve iş birliği esasına dayanmaktadır (Zepeda, 2012). Aşağıda okul yöneticilerinin ürettikleri öğretimsel denetim kategorisine giren bazı metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara ve katılımcı özelliklerine yer verilmiştir.

Denetim teknolojik bir ürün gibidir. Çünkü gelişimi tamamlanmış gibi düşünülse de daima daha bir üst modelinin ortaya çıkarılması için gelişimsel deneyimlerin yaşanması gerekir. Süreklilik arz eden bu durum aynı zamanda kontrol etmenin, gözetim altında tutmanın ve hedeflere varma yolunda atılması gereken adımların bana göre kavramsal bütünüdür. (Y34, Kadın)

Denetim kitap gibidir. Çünkü içindeki bilgilerle aydınlanmamızı sağlar. (Y45, Kadın)

Denetim tarih gibidir. Çünkü geçmişten ders aldırıp geleceği şekillendirir. (Y31, Erkek)

Denetim beyin gibidir. Çünkü her şeyi yönetmek ve koordine etmek ister. (Y29, Kadın)

Sanatsal Denetim Modeli

Bu kategori incelendiğinde okul yöneticilerinin denetim olgusunu sanatsal denetim modeline uygun olarak algıladıkları ve bu algıdan yararlanılarak bazı metaforlar oluşturdukları görülmektedir (f=5). Sanatsal denetimde ise katı, rutin, kontrole dayalı denetim uygulamalarının ötesinde demokratik unsurlara vurgu yapan bir model olup yaratıcı süreç geliştirmeye yardım eden, nezaket, incelik barındıran, kişiler arası ilişkiler ve bireysel sezgi, tutum ve sanat becerisini destekleyen anlayış söz konusudur (Bostancı vd., 2011). Bu kapsamda sanat, estetik, duygu içerikli anlamlar barındıran metaforlar bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda okul yöneticilerinin ürettikleri sanatsal denetim kategorisine giren bazı metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara ve katılımcı özelliklerine yer verilmiştir.

Denetim aşk gibidir. Çünkü heyecanlandırır: (Y3, Kadın)

Denetim sanatçı gibidir. Çünkü öğretmenlerin keşfetme, yenilik yapma, duyarlı olma gibi özelliklerini ortaya çıkarır: (Y56, Kadın)

Denetim vicdan gibidir. Çünkü erdemli davranmayı sağlar. (Y46, Erkek)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin görüşlerini metaforlar yardımı ile ortaya konulması ve ortaya çıkan metaforların hangi çağdaş denetim modelleri altında kategorilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 54 okul yöneticisinin denetim olgusuna ilişkin olarak geliştirdikleri metaforların çağdaş denetim modellerine göre kategorilendirildiğinde en çok 14 metafor ile bilimsel denetim modeli, daha sonra sırası ile 12 metafor ile klinik denetim modeli, 7 metafor ile farklılaştırılmış denetim modeli, 5 metafor ile gelişimsel denetim modeli, 5 metafor ile öğretimsel denetim modeli, 5 metafor ile sanatsal denetimin yer aldığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin bilimsel denetim kategorisine ilişkin daha çok metafor ürettikleri ortaya çıkmıştır. Bilimsel denetim modeli kategorisini oluşturan metaforlar incelendiğinde okul yöneticilerinin denetimi, bilimsel temele dayalı ve nesnel kurullarla yapılan otoriter bir yaklaşımı yansıtan standart bir iş olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bilimsel denetimle ilgili üretilen metaforlarda denetçinin etkin bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin denetim olgusunu denetlenenin ne yapacağına karar verilen, onlara ne yapacakları emredilen ve denetlenenin ne yapıp ne yapmadığını kontrol eden otoriter bir süreç olarak yorumladıkları söylenebilir. Bilimsel denetim anlayışının hakim olduğu süreçlerde en doğru yolun denetimi yapan kişinin gösterdiği yol olduğu, standartların ve beklentilerin herkes için aynı olduğu (Özgenel ve Yılmaz, 2019) önemli olanın işlerin

doğru ve etkili yapılması gerekliliği (Gökçe, 2009) olduğu anlayış söz konusudur. Bu sonuç denetlenenin süreç içerisinde kendisinden beklenen rolü oynamakla sorumlu olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin denetim olgusunu bu anlayış çerçevesinde algılamalarının sebebi denetim sürecinin işleminin bürokratik anlayışa dayalı olması ve okul yöneticilerinin yeterli özerkliğe sahip olmamasından kaynaklı olabilir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Akbaba da (2013) yaptığı araştırma sonucunda denetimin katı, belgeler üzerinden yürütülen formal bir yapıda yürütülen bir sonuç olduğunu belirtmektedir. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin ürettikleri metaforların önemli ölçüde klinik denetim modeli kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Köklü ve Kunduz (2011) klinik denetimi öğretim sürecini iyileştirmek, eksiklikleri tespit etmek, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini fark etmek, geliştirilmesi gereken yönlerinin analiz edilmesi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Zepeda (2016) klinik denetim sürecinde denetleyenin denetim sürecini analiz ettiği, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirlediği ve bu bulgular ışığında öğretmene yardımcı olduğu bir süreç olarak ifade etmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin denetimi iyileştirme, performans geliştirme, eksik yönleri belirleme ve eksikleri giderme süreci şeklinde algıladıkları söylenebilir. Performans geliştirmeye ve iyileştirmeye dayalı olan bu modelin en ayırt edici özelliği denetlenen ve denetici arasında etkileşime vurgu yapması ve gelişimlerini amaçlamasıdır. Çünkü denetimde, mevcut durumun ortaya çıkarılmasında ve sorunların analiz edilerek çözüm üretilmesinde, denetçi ve denetlenene yol göstermede odak noktasıdır. Bu nedenle klinik denetim modelindeki bu özellikler denetim için gerekli, denetçi ve denetlenen açısından olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Yine araştırma sonucunda okul yöneticilerinin farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim, sanatsal denetim ve öğretimsel denetim kategorilerine yönelik metaforlar ürettikleri de görülmektedir. Okul yöneticilerinin farklılaştırılmış denetim kategorisinde, denetici ile denetmen arasında işbirliği, rehberlik ve karşılıklı etkileşim süreci odaklı metaforlar ürettikleri görülmüştür. Köybaşı vd., (2017) farklılaştırılmış denetimde süreçte işbirliğinin ön planda olması ve denetlenenlerin kendilerini değerlendirmesinin bu denetimi farklı kılan bir etken olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin denetim sürecinin öz değerlendirme, etkileşim ve rehberlik süreci temelinde ele aldıkları da söylenebilir. Diğer yandan okul yöneticilerinin denetim sürecini değişim ve dönüşüm süreci ile birlikte denetici ve denetlenenin gelişimi temelinde ele aldıkları görülmüştür. Bu kapsamda gelişimsel denetim bağlamında metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlara göre denetçi denetlenenin gelişim düzeyine uygun bir denetim şekli geliştirmelidir. Denetçinin denetlenen üzerinde bir otorite olmasından ziyade onun gereksinimlerine cevap verebilecek ve kişisel gelişim

düzelelerine katkı sağlayacak bir denetim uygulaması ortaya koymasına gerektiği yorumuna ulaşılabilir. Aslanargun ve arkadaşları (2013) gelişim odaklı bir denetim sürecinin okullarda etkili bir eğitim öğretim süreci oluşmasına yol açacağını belirtmektedir. Öğretimsel denetim modelinde üretilen metaforlara genel olarak bakıldığında öğretim ve öğrenme sürecine yönelik metaforlar üretildiği görülmüştür. Aydın (2014) öğretimsel denetim sürecini öğrenme-öğretim sürecinin etkili kılmak amacıyla gerçekleştirilen etkinlikler süreci şeklinde açıklamaktadır. Buna göre okullarda öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması, öğrenci başarısının artması gibi olumlu çıktılar öğretimsel denetim süreci ile gerçekleşebilir. Sonuç olarak öğretimsel denetim sürecinde öğretmenin kontrol edilmesinden ziyade öğrenme-öğretim sürecine yönelik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Son olarak sanatsal denetim modeli kategorisinde okul yöneticileri tarafından üretilen metaforlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin denetimi, sert, otomat ve kontrole dayalı denetim olmaktan ziyade, denetlenenlere, anlayış, nezaket ve incelik yaklaşımı önemseyen, bir süreç olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Eisner (2002) sanatsal denetimin insan ilişkilerine önem veren, bütüncül denetim modeli ortaya koyan, doğaçlama şekilde geliştiğinde sınıfta etkin sonuçlar ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Ancak sanatsal denetimin düşük düzeyde algılandığı görülmüştür. Bu durumun genel olarak okullarda gerçekleşen denetim sürecinin formal olması, kontrole dayalı olması, eğitim sisteminin bürokratik yapısından kaynaklı olabilir.

Araştırma sonucunda bazı okul yöneticilerinin zihinlerinde denetimin negatif yönleriyle (otoriter, emir komuta zinciri, aşırı bürokratik...) algılandığı gözlemlenmiştir. Bu algıların farklılaşması için denetim kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak farkındalığı artırıcı eğitimler düzenlenebilir. Araştırma sonucunda denetimin nezaket, incelik gibi estetik yönlerinin daha düşük oranlarda algılandığı görülmüştür. Bu noktada denetleyen veya denetlenen kişilere gerekli özgür, demokratik ve özerklik sağlanarak bu becerilerin gelişmesine yönelik ortamlar sağlanabilir. Araştırmada okul yöneticilerinin yoğun olarak denetim sürecini tek yönlü, otokratik bir süreç olarak algıladıkları görülmüştür. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin bu algılarını değiştirecek denetimin iletişim, etkileşim ve rehberlik boyutlarını daha çok benimseyecek denetim uygulamalarına yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Araştırma sonucunda denetim sürecinin genel olarak iş ve işlemlerin takip edildiği sonuç odaklı bir anlayışın söz konusu olduğu algısı gözlenmiştir. Bu kapsamda daha çok sürecin geliştirilmesine yönelik denetim uygulamalarının gerçekleştirilmesi, sistemin eksik veya zayıf yönlerinin tespit edilerek iyileştirilmesi, öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik çalışmaların ön plana çıkarılmasına yönelik uygulamalara yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmada Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 05/10/2022 tarih ve E-87841438-604.01.01-246381 sayılı etik kurul kararı ile onaylanmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Akan, D., (2020). Eğitimde denetim modelleri. Sağır, M. & Göksoy, S. (Ed.). *Eğitimde denetim ve değerlendirme* içinde (ss.145-169). Pegem Akademi.
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). “Okul Müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1-14.
- Akyel, R. & Köse, H. Ö. (2010). Kamu yönetiminde etkinlik arayışı: Etkin kamu yönetimi için etkin denetimin gerekliliği. *Türk İdare Dergisi*. 466, 9-45.
- Aras, D. P., Erdoğan, İ. C., & Sabancı, A. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin algıları: Metafor çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 151-172. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.970558>
- Arslan, M. M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. & Eriş, M. (2013). Eğitim denetmenlerine yönelik öğretmen bakış açısını belirleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1419-1430.
- Aydeş, S. S. & Akın, U. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 20-39. <https://doi.org/10.19126/suje.22017>
- Aydın, İ. (2015). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Gazi Kitabevi.
- Balcı, A., Demirkasimoğlu, N., Erdoğan, Ç., & Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. *International Research Journals*, 2(10), 1602-1610.
- Başar, H. (2004). *Okulda denetim*. Y. Özden (Ed.) Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Bostancı, A. B., Bulut, M. Ş. & Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 238-254.
- Bozkurt, A. T., & Deniz, E. N. (2021). Okul yöneticilerinin yöneticilik kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 74-91.
- Bozkurt, E., & Karabıyık, İ. (2003). *Türk milli eğitiminde denetim sistemi sorunları ve çözüm önerileri: Türk milli eğitim teftiş sisteminde yapılanma sorunu*. Temsen Yayınları.
- Bulut, Z. A. (2004). İşletmelerde performans değerlendirme çalışmaları ve uygulanan yöntemler. *Mevzuat Dergisi*, 7(7), 1-10.
- Carkit, C. (2022). Metaphoric perceptions of secondary school students towards the thinking education course. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(1),1-13. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2022.01.001>
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2015). Öğretmen adaylarının denetim, denetmen ve denetlenen kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 23-58.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. (M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev). Anı Yayıncılık
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 74-89.
- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güven, B. & Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.

- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Anı Yayıncılık.
- Kara, M. (2020). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen algıları: Bir metafor çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 111-132.
- Karadağ, A. G. Ö. (2003). Türkçe eğitiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 79-92.
- Kara, M., & Bozbayındır, F. (2019). Aday öğretmenlerin okul kavramına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Anatolian Turk Education Journal*, 1(1), 18-34.
- Karakul, S. (2015). Hukuki ve idari denetim ölçütü olarak iyi yönetim ilkeleri. *Ombudsman Akademik*, (3), 61-105. <https://doi.org/10.32002/ombudsmanakademik.439668>
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 180-200.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 259.
- Köklü, M., & Kunduz, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 621-631.
- Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 973-1002. <https://doi.org/10.30831/akukeg.393339>
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43-57.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). “A language teacher is like...”: Examining Malaysian students’ perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Özan, M. B. & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.

- Özan, M. B., & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Özgenel, M. & Yılmaz, A. (2019). Denetim modelleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 228-251. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.210.13>
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors*. Virginia: ASCD.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* Bütün, M. & Demir, S.B. (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sanal, R. (2002): *Türkiye'de yönetsel denetim ve Devlet Denetleme Kurulu*. TODAİE Yayınları.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Stevenson, C. (2005). Postmodernising clinical supervision in nursing. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 519-529.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. Ünal, Ali (çev.). Anı Yayıncılık.
- Taylor, F. W. (2011). Bilimsel yönetimin ilkeleri Akın, Bahadır (çev.). Adres Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Sözlük*. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/>
- Tüzel, E., & Şahin Kalyon, D. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 119-134.
- Uluğ, F. (2004). *Avrupa Birliğine giriş sürecinde Milli Eğitim Teftiş Sisteminin değerlendirmesi paneli*. Minpa Matbaacılık.

- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). Metaphoric perception of principals in primary schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 229-256.
- Yazar, T., Özekinci, B., & Lala, Ö.(2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 292-311.
- Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (3rd Ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi uygulama araçları ve kavramlar* (Çev Ed.. A. Balcı ve Ç. Apaydın). Pegem Akademi.

Metaphorical Perceptions of the Supervision Phenomenon by School Administrators

Extended Abstract

Introduction

In order to be a modern and strong society, education systems must be robust, dynamic, open to change, effective and efficient. Thanks to these features, education systems can more easily reach the goal of raising qualified people. To determine the effectiveness of the system and increase its efficiency, it is necessary to establish a control, management or control system. The indispensable condition for successful and good management is supervision (Karakul, 2015). The purpose of supervision in schools, which is the field of application of the education system, is to increase the level of effectiveness of the school organization. However, individuals may feel the need for change and transformation in the context of organizations, technological developments, and the expectations of societies. This situation can also affect the opinions and perceptions of individuals towards working and practicing within the organization. The phenomenon of supervision, which is accepted as a managerial process, can often be interpreted in different ways in schools in the context of purpose and practice. With the continuity of change and transformation, it may differ in the meanings and definitions related to educational supervision in the historical process. In this research, it was tried to examine the supervision phenomenon of school administrators with the metaphor method, which means metaphorical simulation. In this context, the main purpose of the research is to try to determine the opinions of school administrators about the phenomenon of supervision through metaphors. For this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. What are the metaphors that school administrators produce regarding the phenomenon of supervision?
2. Under what conceptual categories are the metaphors produced by school administrators regarding the phenomenon of supervision collected?

Method

The research is designed with the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The study group of the study consists of 48 school administrators working at different levels and different types of schools in the central districts of a metropolitan city in the southeast of Turkey. The school administrators who make up the study group were determined by the maximum diversity sampling method. The research data were collected

through a semi-structured interview form consisting of two parts. In the first part of the form, the personal characteristics of the participants are indicated by variables such as gender, education status, school level they manage and seniority in management, managerial duty, age. In the second part of the form, most of the metaphors are used as a data collection tool, “Supervision is like..... Because.....” The metaphor to which the concept of control is simulated and the question for which the reason is asked have been created. The list of metaphors included in the scope of the research was made and the metaphors with certain common characteristics were collected at certain steps. The metaphors included in this research were categorized according to control models in education. In this context, 6 different conceptual categories have been created under the headings of scientific, instructional, clinical, differentiated, artistic and developmental control models.

Results

When the data obtained in the research are analyzed, it is seen that the metaphors put forward by the school administrators are intensely in the “Scientific Audit (f=14)” category. Later, it is seen that the metaphors produced respectively are included in the category of Clinical Supervision (f=12), “Differentiated Supervision (f=7)”, “Developmental Supervision (f=5)”, “Instructional Supervision (f=5)” and “Artistic Supervision (f=5)”.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It has been revealed that school administrators produce more metaphors related to the category of scientific supervision. According to this result, it can be said that school administrators interpret the phenomenon of supervision as the authority process in which the inspected is decided what to do, what they are ordered to do, and controls what the inspected does and does not do. The reason why school administrators perceive the phenomenon of supervision within the framework of this understanding may be due to the fact that the functioning of the audit process is based on bureaucratic understanding and school administrators do not have sufficient autonomy. As another important result of the research, it was seen that the metaphors produced by school administrators regarding the audit phenomenon were significantly included in the category of clinical audit model. Accordingly, it can be said that school administrators perceive supervision as a process of improvement, performance improvement, identifying deficiencies and eliminating deficiencies. The most distinctive feature of this model, which is based on performance development and improvement, is that it emphasizes the interaction between the supervised and the auditor and aims at their development. Because it is the focal point in auditing, revealing the current situation and analyzing the problems and producing solutions, guiding the auditor and the auditee. When the metaphors produced by school administrators in the category of artistic supervision model are examined, it is understood that school administrators perceive supervision as a process

that attaches importance to the approach to those who are supervised with understanding, courtesy and delicacy, rather than being rigid, automaton and control-based supervision. However, it was seen that artistic control was perceived at a lower level than other control models.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Ailede Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Geliştirme Çalışması

The Study of Smartphone Addiction Scale Development in the Family

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Nuray YILDIRIM

Süleyman Nihat ŞAD

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Ailede Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Geliştirme Çalışması*

Nuray YILDIRIM¹

Süleyman Nihat ŞAD²

DOI: 10.58689/eibd.1246240

Öz: Bu çalışmada ailede (ebeveyn ve çocuğun) akıllı telefon bağımlılığını ölçebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veriler iki farklı gruptan toplam 677 veliden toplanmıştır. İlk grup olan 288 katılımcıdan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci grup olan 389 katılımcıdan elde edilen verilere ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Literatür taraması sonucunda hazırlanan 54 aday madde, uzman görüşleri sonucunda 34 maddeye indirgenmiştir. Bu maddelere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda “veli boyutu” ile “çocuk boyutu” olmak üzere iki faktörden oluşan 20 maddelik yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin ilk faktörünün varyansın %33.52’sini, ikinci faktörünün ise varyansın %26.43’ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının ise toplam varyansın yaklaşık %60’ını açıkladığı gözlenmiştir. DFA ile iki faktörlü yapı doğrulanmış, uyum indekslerinin de “iyi” ve “kabul edilebilir” düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısıyla hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamı için .928, “Çocuk Boyutu” için .936; “Veli Boyutu” içinse .911 hesaplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Ailede akıllı telefon bağımlılığı ölçeği, Akıllı telefon kullanımı, Bağımlılık.

Geliş Tarihi: 01.02.2023; Kabul Tarihi: 02.04.2023

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan Ailede akıllı telefon bağımlılığının öğrenci başarısına ve veli katılımına etkisi isimli doktora tez çalışmasından derlenmiştir.

Kaynakça Gösterimi: Yıldırım, N. & Şad, S. N. (2023). Ailede akıllı telefon bağımlılığı ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 25-54

1 Öğr.Gör.Dr., Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, nuray.yildirim@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9543-2636

2 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, nihat.sad@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3169-2375

Giriş

Mobil iletişim aracı olarak hayatımıza giren cep telefonları, gelişen teknolojiler sayesinde günümüzde bilgisayar özelliği taşıyan cihazlara dönüşerek akıllı telefon adını almıştır. Akıllı telefonlar, iletişim kurmanın beraberinde internet erişimi, eğlence ortamları, navigasyon hizmetleri, fotoğraf ve video çekme gibi teknolojinin sunduğu birçoğu olanağı bünyesinde barındırmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı akıllı telefonlar kullanıcıları için özel hayatlarının yanı sıra iş ve eğitim hayatlarında da vazgeçilmez araçlar haline gelmiştir.

Tüm dünyada olduğu gibi akıllı telefon kullanımı ülkemizde de hızla yaygınlaşmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2019 tarafından yürütülen “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”ndan elde edilen verilere göre; Türkiye’de yetişkinlerin cep telefonu kullanım oranı 2004’te %53.7 düzeyindeyken, 2019 yılında ise bu oran % 98.7’ye ulaşmıştır. Buna göre 15 yıl içinde Türkiye’de cep telefonu kullanımı ciddi bir artış göstermiş ve nüfusun neredeyse tamamı cep telefonu kullanır hale gelmiştir. Mobil İletişim Araçları ve Bilgi Teknolojileri İş Adamları Derneği (MOBİSAD) ve İstanbul Üniversitesi işbirliğiyle hazırlanan “Mobil İletişim Sektörü Raporu”na göre 2019 yılında Türkiye’de nüfusun %77’sinin akıllı telefon kullandığı belirlenmiştir. Yani ülkemizde telefon kullanıcılarının dörtte üçünden fazlasının akıllı telefon kullandığı söylenebilir.

Akıllı telefonların geniş çapta sağladıkları veri kullanımı ve depolama özellikleri, teknolojik gelişmeler sayesinde küçültülerek uygun taşınabilir kişisel araçlar haline gelmesiyle beraber bireylerin yaşamlarını büyük oranda kolaylaştırmıştır. Sağladığı bu avantajlarının yanı sıra akıllı telefonlar bireylerin yaşamlarında istenmeyen etkileri de ortaya çıkarmıştır (Adnan & Gezgin, 2016; Aktaş & Yılmaz, 2017). Son zamanlarda akıllı telefon kullanımının bireyin günlük yaşam faaliyetlerinde aksamalara neden olacak şekilde aşırı kullanım olarak tanımlanan “akıllı telefon bağımlılığı”, “problemlili akıllı telefon kullanımı”, “mobil telefon bağımlılığı” ya da “bağımlı akıllı telefon kullanımı” terimleri literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Alkın, 2018; Kalen, 2018).

Akıllı telefon bağımlılığının özellikle çocuk sahibi yetişkinlerde gözlemlenmesi çocuklarında da bu bağımlılığın ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Zhou vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada; cep telefonu bağımlısı olan bireylerin çocuklarını ihmal ettikleri, onlarla yeterince zaman geçirmedikleri ve çocuklarına kötü örnek oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının yanında sürekli telefonla meşgul olması “sosyal öğrenme” yoluyla çocuklarının telefona daha ilgili olmasına ve kullanma konusunda daha istekli olmasına neden olmaktadır (Yusufoğlu, 2017). Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere, akıllı telefon bağımlılığı bulunan ebeveynlerin çocukları için olumsuz örnek teşkil ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; akıllı telefon bağımlılığının ailede bütünsel olarak değerlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Farklı terimler ve başlıklar altında incelenen akıllı telefon bağımlılığı üzerine yurt içinde yapılan araştırmalara daha fazla yoğunlaşılması gerekir. Çünkü COVID-19 salgını nedeniyle yaşanan pandemi sürecinde kişilerin internet trafiğinde önemli oranda artış olduğu görülmüştür (Karabatak & Alanoglu, 2020). Bu nedenle konuyla alakalı daha fazla ve derinlemesine araştırma yapılmalıdır (Çevik, 2018; Minaz & Bozkurt, 2017). Özellikle de ebeveynlerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin hangi boyutta olduğunun tespit edilmesine yönelik çalışmaların yapılması büyük öneme sahiptir (Şanlı, 2018). Mevcut araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle öğrenciler (Adnan & Gezgin, 2016; Aktaş & Yılmaz, 2017; Akyürek, 2020; Alkın, 2018; Bağcı & Pekşen, 2018; Bulduklı & Özer, 2016; Çakır & Demir, 2014; Çakır & Oğuz, 2017; Çetinkaya, 2019; Çevik, 2018; Demir, 2018; Demirci vd., 2014; Dikeç & Kebapçı, 2018; Doğan & Tosun, 2016; Durak, 2019; Durak & Seferoğlu, 2018; Erdem vd., 2016; Gezgin vd., 2018; Gezgin vd., 2017; Işık & Kaptangil, 2018; İkişik vd., 2020; Kalen, 2018; Karaca, 2017; Kaya & Argan, 2015; Kızıltoprak, 2018; Kumcağaz vd., 2020; Kuyucu, 2017; Levent, 2020; Minaz & Çetinkaya-Bozkurt, 2017; Noyan vd., 2015; Ölmeztoprak, 2019; Özen & Topçu, 2017; Pamuk & Kutlu, 2020; Polat, 2017; Sanal & Özer, 2017; Savcı & Aysan, 2017; Semerci & Akgün Kostak, 2018; Sırakaya, 2018; Şanlı, 2018; Şar vd., 2015; Şar & Işıklar, 2012; Şata vd., 2016; Şata & Karip, 2017; Tatlı, 2015; Yalçın & Erdem, 2018; Yıldırım, 2018; Yıldız, 2017; Yiğit, 2019; Yusufoglu, 2017) ve öğretmen adayları (Alanoglu & Karabatak, 2021; Altundağ & Bulut, 2017; Karabatak & Alanoglu, 2022; Karabatak & Alanoglu, 2021; Karadağ vd., 2016; Kumcağız & Gündüz, 2016; Kutlu & Pamuk, 2017; Pamuk, Kutlu & Kuloğlu, 2016; Tohumcu, 2018; Yıldız, Çengel & Alkan, 2020) üzerine yoğunlaştığı; yetişkinlerle ilgili ise az sayıda çalışmanın (Ankara, Tekin & Öz, 2020; Büdük, 2018; Gündoğdu vd., 2018; Mert & Özdemir, 2018; Tüzüntürk, 2017) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmaların tümünün kişilerle bireysel olarak yürütüldüğü görülmüştür. Ancak literatürde ailenin akıllı telefon kullanım alışkanlıklarını bütüncül olarak belirlemeye yönelik bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle çalışmanın problemi; ebeveynleri ve çocuklarını içerecek şekilde ailede akıllı telefon kullanım alışkanlıklarını belirlemeye yönelik kapsamlı ölçek hazırlanması olarak belirlenmiştir. Böylece ailede ebeveynlerin ve çocuklarının akıllı telefon bağımlılıklarının bir arada incelenebileceği daha kapsamlı ve detaylı araştırma sonuçlarıyla literatüre katkı sunulması hedeflenmektedir.

Çalışmanın amacı, ebeveynlerin görüşlerinden hareketle ailedeki akıllı telefon bağımlılık düzeyinin ölçülmesinde kullanılabilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma deseni

Ölçek geliştirme çalışmaları ölçülmek istenen özelliğin kapsamının ve yapının tanımlanması, taslak madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması ve ölçme aracının psikometrik özelliklerinin test edilmesi aşamalarını içermektedir (DeVellis, 2016; Schwab, 1980; Tavşancıl, 2010). Bu yönüyle araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olarak desenlenmiştir.

Çalışma grubu

Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında AFA ve DFA yapabilmek için iki farklı çalışma grubuyla çalışılmıştır. Araştırmanın deneme uygulaması için amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir grup seçtiği için araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Deneme uygulaması, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgını ile birlikte pandemi ilan edilmesi nedeniyle yaşanan süreçten dolayı sanal ortamda düzenlenmiş ve bölgesel sınırlama olmaksızın bir sosyal medya aracı olan Whatsapp grupları üzerinden ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin velilerine gönderilmiştir. Uygulama sonrası cevap formları incelenmiş; tüm sorulara aynı cevabı veren veliler ile okul öncesi ya da lisans düzeyinde öğrenim gören veliler (n=26) belirlenmiş ve bu velilere ait cevap formları analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 288 veli araştırmaya dâhil edilmiştir ve bu gruba açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. *Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği*'nin geliştirme aşamasında araştırmaya dahil edilen ikinci katılımcı grubu ise; Tunceli merkez ilçe sınırları içinde yer alan 8 ilkokulda (1., 2., 3. ve 4. sınıf) öğrenim görmekte olan 1468 öğrencinin velisi oluşturmaktadır (Tunceli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2020). Sanal ortamda düzenlenen ölçek okul yöneticileri ve öğretmenler aracılığıyla çocuğu ilkokul düzeyinde öğrenim görmekte olan Tunceli merkez ilçesinde bulunan tüm velilere whatsapp grupları üzerinden ulaştırılmıştır. Bu velilerden toplam 409 kişi dönüş yapmıştır. Sonrasında eksik ve hatalı dolduranlar ya da çoğunluğu boş bırakılan ölçekler çıkarıldıktan sonra kalan 389 veli araştırmaya dahil edilmiş ve bu gruba doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki velilere ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizine Dahil Edilen Velilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Değişken	Grup	AFA (n = 288)		DFA (n = 389)	
		N	%	N	%
Veli Cinsiyet	Kadın	183	63.5	312	80.2
	Erkek	105	36.5	77	19.8
	Toplam	288	100	389	100

Ölçek geliştirme süreci ve verilerin analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında belirlenen amaç doğrultusunda ölçülmesi amaçlanan değişkenlerin kuramsal yapısı literatür taramasıyla detaylı olarak incelenerek madde havuzu oluşturulmalıdır (Şahin & Öztürk 2018). Ölçek hazırlama sürecinde madde havuzunun oluşturabilmek için yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalardaki akıllı telefon bağımlılığına ilişkin hazırlanan veri toplama araçları incelenmiştir (Bianchi & Phillips, 2005; Demirci vd., 2014; Haug vd., 2015; Kwon vd., 2013a; Kwon vd., 2013b; Lin vd., 2014; Noyan vd., 2015; Şar, Ayas & Horzum, 2015; Şata vd., 2016; Şata & Karip, 2017; Yıldırım, 2018). İnceleme sonucunda ölçek için 54 maddeden oluşan -madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler anlaşılabilirliği ve ölçek amacına uygunluğu açısından, eğitim programları ve öğretim alanında görev yapmakta olan bir uzman tarafından ön incelemesi yapılmış ve görüşleri doğrultusunda 12 madde çıkartılarak 42 maddelik uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan değerlendirme formu, dört eğitim programları ve öğretim alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan değerlendirme formunda bulunan 42 maddeyi *uygun*, *kalabilir* ve *uygun değil* şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliği oranlarının hesaplanmasında Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan teknik kullanılmıştır. Uzmanların maddelere ilişkin görüşleri birleştirilerek aşağıdaki formüle göre kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır (Alpar, 2014).

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G : Gerekli diyen uzman sayısı

N : Araştırmaya katılan uzmanların toplam sayısı

Lawshe tekniğine göre maddenin KGO değeri negatif ya da 0'a eşit olduğunda madde atılır. Daha sonra KGO değerleri pozitif bulunan maddelerin anlamlılık düzeyleri incelenir. Veneziano and Hooper (1997) tarafından hesaplama kolaylığı için $P=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri belirlenir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) forma dahil edilecek maddelerin toplam KGO ortalamalarından elde edilir (Akt. Yurdugül, 2005).

Ölçekte kapsam geçerliği sağlandıktan sonra yapı geçerliğine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Doğrudan ölçülemeyen özellikleri ölçmek için kullanılan testin, o yapıyı ölçebilme derecesi yapı geçerliği olarak tanımlanır (Alpar, 2014). Araştırmada yapı geçerliğini sağlayabilmek için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi kişilerin farklı düzeylerde sahip oldukları nitelik, özellik ya da boyut olan faktörlerin veya değişkenlerin tanımlanması amacıyla kullanılan veri küçültme yöntemidir (Cohen & Swerdlik, 2013). Faktör analizi açılımı ile doğrulama esasına göre iki farklı türde yapılır. Yapı geçerliğinde, ölçeğin faktör yapısını açığa çıkarmak amaçlanıyorsa AFA; öncesinde belirlenmiş bir yapıyı ölçek faktör yapısı tarafından doğrulanabilmesi içinse DFA tekniği uygulanır (Büyüköztürk, 2015). AFA; faktör çıkarma yahut kestirme; faktör sayısını tespit etmek ve yorumlanabilir veri üretebilmek için veri döndürme işlemlerini kapsar; DFA ise belirlenen faktör yapısıyla ölçülen değişkenlerin gözlemlenen kovaryans yapısının uyumunu belirler (Cohen & Swerdlik, 2013). Buradan hareketle ölçeğe öncelikle faktör yapısını açığa çıkarmak için AFA uygulanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmiş olan yapıya uygunluğunun doğrulamak için de DFA yapılmıştır.

Araştırma verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcılardan uygulama formundaki maddelere “Kesinlikle *katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılıyorum*” ve “*Kesinlikle katılıyorum*” seçenekleriyle cevap vermeleri istenmiştir. Maddeler “Kesinlikle *katılmıyorum*” ile “Kesinlikle *katılıyorum*” seçenekleri arasında 1’den 5’e kadar puanlanmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 2020/10 sayılı oturum ve 1 nolu kararıyla etik izin alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Ailede akıllı telefon bağımlılığı ölçeği’ nin kapsam geçerliliği analiz sonuçları

Lawshe tekniğine göre ölçekte KGO değeri hesaplanan maddelerden 0’a eşit olan ve negatif değer alanlar ölçekten çıkarılmış ve istatistiksel olarak anlamlılık düzeyleri test edilmek için kalan maddelerin KGO ve KGİ değerleri hesaplanmıştır. Veneziano and Hooper (1997) tarafından hazırlanmış olan tablodan minimum KGO değeri 0.78 olduğu belirlenmiştir (Akt. Yurdugül, 2005). Maddelerin kapsam geçerliği oranları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek Maddeleri Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Alt Boyut	M.N.	N _G	KGO	KGİ	Alt Boyut	M.N.	N _G	KGO	KGİ
	1	6	0.50						
	2	7	0.75			23	7	0.75	
	3	7	0.75			24	8	1.00	
	4	7	0.75			25	7	0.75	
	5	8	1.00			26	7	0.75	
	6	8	1.00			27	7	0.75	
	7	6	0.50			28	8	1.00	
	8	6	0.50			29	8	1.00	
	12	8	1.00		Cocuk Boyutu	30	8	1.00	0.85
Veli Boyutu	13	8	1.00	0.80		31	7	0.75	
	14	6	0.50			32	8	1.00	
	15	8	1.00			33	6	0.50	
	16	7	0.75			36	7	0.75	
	17	8	1.00			38	7	0.75	
	18	8	1.00			40	8	1.00	
	19	7	0.75			41	8	1.00	
	20	7	0.75						
	21	8	1.00						
	22	7	0.75						

(0.82 > 0.78) KGİ > KGÖ

Ölçeğin “*Veli Boyutu*” nda bulunan 9., 10. ve 11. maddeler ile “*Çocuk Boyutu*” nun 34., 35., 37., 39. ve 42. maddelerinin KGO değerleri 0 değeri aldığından ölçekten atılmış ve kalan 34 maddenin kapsam geçerlilik oranı hesaplanmıştır. Maddelerin KGİ 0.82 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle hesaplanan KGİ değerinin minimum KGO değerinden büyük olması ($0.82 > 0.78$) ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermektedir. Tablo 3’te her bir kategoriye göre denemelik ölçekte yer verilen maddeler ve maddelerin oluşturulmasında faydalanılan kaynaklar verilmiştir:

Tablo 3. Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeğinin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve Boyutları

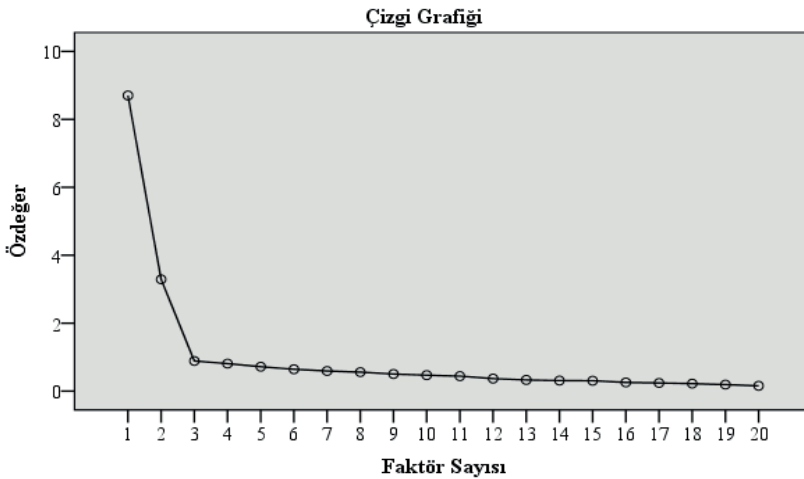
Madde No	Boyutlar ve Maddeler
	Veli Boyutu
1	Geç saatlere kadar akıllı telefon kullandığımdan uyku sorunu yaşıyorum. (Know vd., 2013a ; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd, 2014; Lin, vd., 2014; Şar vd., 2015).

Madde No	Boyutlar ve Maddeler
2	Akıllı telefonum olmazsa hayatım anlamsızlaşır. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şata ve Karip, 2017; Şar vd., 2015; Bianchi and Phillips, 2005).
3	Akıllı telefon kullanımı konusunda kendimi kısıtlamam gerektiğini düşünüyorum. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Şar vd., 2015).
4	Çevremdeki insanlar çok fazla akıllı telefon kullandığını söylüyorlar. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Haug vd., 2015; Noyan vd., 2015; Şata ve Karip, 2017; Şar vd., 2015; Bianchi and Phillips, 2005).
5	İşlerimi aksatmasına rağmen akıllı telefon kullanmaktan vazgeçemiyorum. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Haug, vd., 2015).
6	Akıllı telefonla daha az vakit geçirmeye çalışsam da bunu başaramam. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd. 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015; Bianchi and phillips, 2005).
7	Çok fazla akıllı telefon kullandığımdan gözlerimle ilgili sorun yaşıyorum. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015).
8	Akıllı telefona çok fazla kullandığımdan boyun ağrısı çekiyorum. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd. 2014; Haug, vd., 2015; Noyan vd., 2015; Şata ve Karip, 2017).
12	Akıllı telefonumum olmadan hiçbir şey yapamam. (Şar vd., 2015).
13	Akıllı telefonum yanımda olmadığımda kendimi huzursuz hissederim. (Know vd., 2013a; Know vd. 2013b; Şata vd., 2016; Haug vd., 2015; Noyan vd., 2015).
14	Akıllı telefon kullanırken rahatsız edilmek beni sinirlendirir. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014).
15	Acilen tuvalete gitmem gerekse bile akıllı telefonumu yanıma alırım. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd. 2014; Şar vd., 2015).
16	Akıllı telefonumun kapanmasını diye şarj cihazını hep yanımda bulundururum. (Şar vd., 2015)
17	Arkadaşlarımla sohbet etmektense akıllı telefonumla vakit geçirmeyi tercih ederim. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015).
18	Akıllı telefonum kapalı olduğunda ya da akıllı telefonumu kontrol etmediğimde kendimi endişeli hissederim. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Lin vd., 2014; Haug vd., 2015; Bianchi and Phillips, 2005).
19	Sabah uyanır uyanmaz akıllı telefonumu kontrol ederim. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015).
20	Akıllı telefonumu aşırı kullandığım için batarya/şarj dayanmaz. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Şar vd., 2015).
21	Aile/ arkadaş sohbetlerimde bile sürekli telefonumu kontrol ederim. (Lin vd., 2014).
22	Aşırı telefon kullandığım için eşimle tartışma yaşarım.

Madde No	Boyutlar ve Maddeler
Çocuk Boyutu	
23	Çocuğum geç saatlere kadar akıllı telefonla uğraştığından uyku sorunu yaşar. (Know vd., 2013a ; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin, vd., 2014; Şar vd., 2015).
24	Çocuğum akıllı telefonsuz yapamaz. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şata ve Karip, 2017; Şar vd., 2015; Bianchi and Phillips, 2005).
25	Çocuğumun akıllı telefon kullanımını azaltmam gerektiğini düşünüyorum. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Şar vd., 2015).
26	Ne kadar uğraşsak da çocuğumun akıllı telefon kullanım süresini azaltamıyorum. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd. 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015; Bianchi and phillips, 2005).
27	Çevremdekiler çocuğumun aşırı telefon kullanımını konusunda beni uyarır. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Haug vd., 2015; Noyan vd., 2015; Şata ve Karip, 2017; Şar vd., 2015; Bianchi and Phillips, 2005).
28	Çocuğumla akıllı telefon kullanımını konusunda sürekli tartışma yaşarım. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014).
29	Çocuğum akıllı telefonla uğraşmaktan ödevlerini yetiştiremez. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Haug, vd., 2015; Demirci vd., 2014; Noyan vd., 2015; Şata ve Karip, 2017; Şar vd., 2015).
30	Akıllı telefon kullanmak çocuğumun okul başarısını olumsuz etkiliyor. (Demirci vd., 2014).
31	Çocuğum ödevlerini yapmak yerine akıllı telefonla vakit geçirmeyi tercih eder. (Bianchi and phillips, 2005).
32	Çocuğum akıllı telefon kullanmaktan günlük faaliyetlerine zaman ayıramaz. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Haug, vd., 2015).
33	Akıllı telefon kullanmaktan kızım/oğlum gözleriyle ilgili sorunlar yaşar. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015).
36	Çocuğum akıllı telefon elinden alındığında hırçınlaşır. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014).
38	Çocuğum arkadaşlarıyla vakit geçirmektense akıllı telefon ile vakit geçirmeyi tercih eder. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Şar vd., 2015).
40	Ne kadar uyarsak da çocuğum akıllı telefon kullanmaktan vazgeçmez. (Know vd., 2013a; Know vd., 2013b; Şata vd., 2016; Demirci vd., 2014; Lin vd., 2014; Haug vd., 2015; Noyan vd., 2015; Şata ve Karip, 2017; Şar vd., 2015; Bianchi and Phillips, 2005).
41	Çocuğum akıllı telefonla meşgul iken çevresi ile bağımlı tamamen koparır. (Bianchi and phillips, 2005).

Ailede akıllı telefon bağımlılık ölçeği' nin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Öncelikle verilerin faktör analiz uygunluğu test edilir. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini yani maddeler arası ilişki gücünü belirlemek için Barlett küresellik testleri uygulanır (Alpar, 2014). Ölçeğin KMO değeri (.928) ve Barlett küresellik testlerinde saptanan sonuçlardan ($\chi^2=3738.484$; $sd= 190$; $p=.000$) hareketle; 288 kişilik veri setinin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. *Verilerin* maddeler arası ilişki gücü ile örneklem büyüklüğünün sağlanmasının ardından faktör çıkarma işlemine geçilmiştir. Böylece değişkenlerin birbiriyle ilişkileini en iyi biçimde temsil edecek en az sayıda faktöre ulaşılabilecektir. Cohen ve Swerdlik (2013) bir faktörleşme sağlanana kadar araştırmanın yapısına uygun olacak şekilde farklı sayılarda ve farklı faktörlerin denenmesini önermektedirler. Bu çalışmada ise yaygın bir dik döndürme tekniği olan Varimax yöntemi kullanılmıştır. Faktör işleminde, Kaiser ölçütü (≥ 1 özdeğer) ve çizgi grafiği ölçüt olarak kullanılmıştır. Buna göre bir faktörün özdeğeri bu faktör ile açıklanan toplam varyansı belirlemektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Buradan hareketle gerçekleştirilen analiz sonucunda maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan toplam 2 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte birden fazla faktörde yüksek yük değeri almış ya da düşük faktör yükü olan maddeler analizden sırasıyla çıkarılmıştır. Maddelerin yapıyı açıklayabilmesinde, .30 ile .40 arası kabul gören en düşük düzey yükü, .50 ve üzeri anlamlılığı olan yükler, .70 ve üzeri olan yük değerleri ise yapıyı oldukça iyi açıklayan değerler olarak belirlenmiştir (Alpar, 2014). Buradan hareketle en küçük yük değeri .40 olarak belirlenmiş ve bu değer altında kalan maddeler (1, 3, 5,7, 8,10,13,14,16,20, 21, 22, 23, 24) kademeli şekilde ölçek dışı bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Bununla birlikte faktör sayısını teyit etmek için çizgi grafiği incelenmiştir. Şekil 1'de ailede akıllı telefon bağımlılık ölçeğine ait çizgi grafiği sunulmuştur.



Şekil 1. Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeğine Ait Çizgi Grafiği

Şekil 1’de, görüldüğü üzere üçüncü noktadan sonra çizgi eğiminin yatay şekilde seyir izlediği gözlenmiş ve bu noktaya kadar olan aralıklar sayıldığında ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olduğu gözlenmiştir. Faktörler “*Veli Boyutu*” ve “*Çocuk Boyutu*” olarak isimlendirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddeler ve psikometrik özellikleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği için Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

No	Madde	Ort. Fak. Varyansı	1.Faktör Yüğü	2.Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
33	Ne kadar uyarsak da çocuğum akıllı telefon kullanmaktan vazgeçmez.	.724	.844		.671
29	Çocuğum akıllı telefon kullanmaktan günlük faaliyetlerine zaman ayıramaz.	.739	.827		.743
31	Çocuğum elinden akıllı telefon alındığında hırçınlaşır.	.713	.824		.706
28	Çocuğum ödevlerini yapmak yerine akıllı telefonla vakit geçirmeyi tercih eder.	.689	.809		.693
26	Çocuğum akıllı telefonla uğraşmaktan ödevlerini yetiştiremez.	.656	.798		.662
32	Çocuğum arkadaşlarıyla vakit geçirmektense akıllı telefon kullanmayı tercih eder.	.685	.791		.721
25	Çocuğumla akıllı telefon kullanımı konusunda sürekli tartışma yaşarım.	.630	.787		.619
27	Akıllı telefon kullanmak çocuğumun okul başarısını olumsuz etkiliyor.	.646	.775		.685
30	Akıllı telefon kullanmaktan kızım/oğlum gözleriyle ilgili sorunlar yaşar.	.620	.764		.660
34	Çocuğum akıllı telefonla meşgul iken çevresi ile bağıını tamamen koparır.	.610	.760		.652
17	Akıllı telefonumu aşırı kullanmaktan batarya/şarj dayanmaz.	.607		.762	.567
19	Aşırı telefon kullandığım için eşimle tartışma yaşarım.	.592		.745	.578

No	Madde	Ort. Fak. Varyansı	1.Faktör Yüğü	2.Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
18	Aile/arkadaş sohbetlerinde bile sürekli telefonumu kontrol ederim.	.598		.743	.596
6	Akıllı telefonla daha az vakit geçirmeye çalışsam da bunu başaramıyorum.	.563		.725	.569
9	Akıllı telefonum olmadan hiçbir şey yapamam.	.496		.693	.496
15	Akıllı telefonum kapalı olduğunda ya da kontrol etmediğimde kendimi endişeli hissederim.	.575		.692	.639
11	Akıllı telefon kullanırken rahatsız edilmek beni sinirlendirir.	.512		.690	.543
12	Acilen tuvalete gitmem gerekse bile akıllı telefonumu yanıma alırım.	.482		.684	.484
4	Çevremdeki insanlar çok fazla akıllı telefon kullandığını söylüyorlar	.441		.647	.483
2	Akıllı telefonum olmazsa hayatım anlamsızlaşır	.412		.642	.376
KMO = .928					
Barlett's Test of Sphericity = 3738.484; p = .000					
Özdeğer			8.702	3.290	
Açıklanan Varyans Oranı (%) = 59.960 (Toplam)			33.52	26.43	
Cronbach Alfa			.936	.911	

Not: .40 altında faktör yük değerleri gösterilmemiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi "Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği" nin toplam 20 maddeden oluşan 2 faktörlü yapıyı sahip olduğu belirlenmiştir. İlk faktörün öz değerinin 8.702 olduğu ve varyansın %33.52'sini açıkladığı, ikinci faktörün öz değerinin ise 3.290 olduğu ve varyansın %26.43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ailede akıllı telefon bağımlılığına ilişkin velinin çocuğuyla ilgili görüşlerini belirleyen 10 maddenin (faktör yük değerleri sırasına göre; 33, 29, 31, 28, 26, 32,25,27, 30, 34) bulunduğu birinci faktör "Çocuk Boyutu" olarak isimlendirilmiştir. Bu maddelerin yük değerleri .844 ile .760 arasında değişim göstermiştir. İkinci faktörde bulunan 10 madde ise (17, 19, 18, 6, 9, 15, 11, 12, 4, 2) velinin ailede akıllı telefon bağımlılığına ilişkin kendisi ile ilgili görüşlerini ifade ettiğinden "Veli Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Maddelerin aldığı faktör yük değeri .762 ile .642 arasında değişmektedir. İki faktör altında bulunan 20 maddenin tamamı ise toplam varyansın % 59.960'ını açıklamakta olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak yapının toplam varyansa yaptığı katkı yeterli bulunmuştur.

Ailede akıllı telefon bağımlılığı ölçeği' nin doğrulayıcı faktör analizi

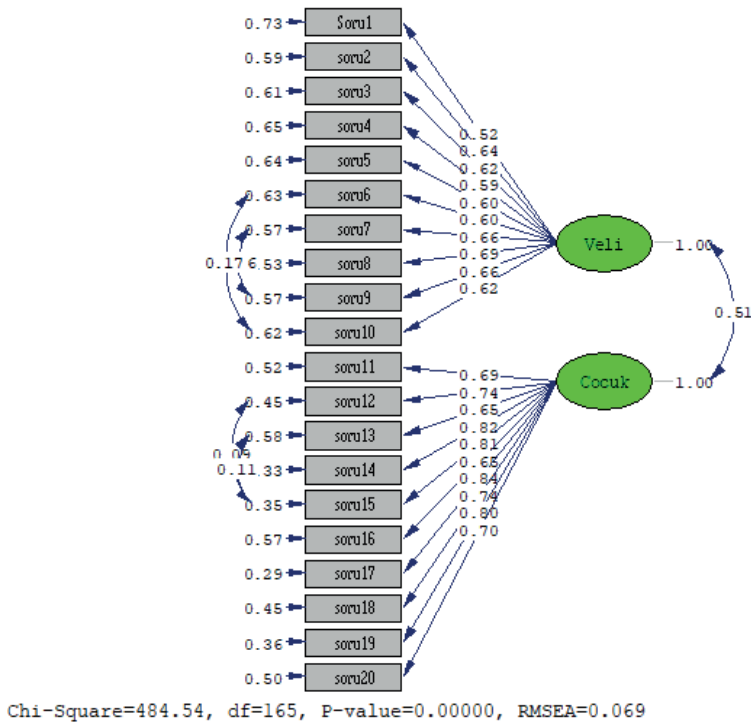
Araştırma “Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği” nin daha önceden belirlenmiş olan faktöriyel yapısının doğrulanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde; değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırmacı tarafından daha önceden belirlenmiş olan bir hipotez veya kuramsal yapıya uygunluğu test edilir (Can, 2013). Model uygunluğunun belirlenmesinde Schermelleh-Engel vd., (2003) tarafından önerilen uyum iyiliği indeks değerleri kullanılmıştır. Tablo 5’te ölçekten elde edilen değerler ile Schermelleh-Engel vd. (2003) tarafından belirlenen standart değerlerin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Değerleri (İ)	Kabul Edilebilir Uyum (K)	Ölçek Uyum Değerleri	Yorum
X ² (p)	P > 0.05		0.00	
X ² /df	0 ≤ X ² /df ≤ 2	2 ≤ X ² /df ≤ 5	3.631	K
RMSEA	0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05	0.05 < RMSEA ≤ 0.08	0.080	K
SRMR	0.00 ≤ SRMR ≤ 0.05	0.05 < SRMR ≤ 0.10	0.051	İ
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI < .95	.87	
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI < .90	.84	
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	.95	İ
NNFI	.97 ≤ NNFI ≤ 1.00	.95 ≤ NNFI < .97	.96	K
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI < .95	.96	İ

Yapılan analiz sonucunda model için beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir (p=0.00). Ancak χ^2 istatistiğine ait p değeri örneklem büyüklüğünden çok fazla etkileneceğinden ve model genellikle anlamlı çıkacağından, örneklem büyüklüğünden daha az etkilenen χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer dikkate alınmalıdır (Çapık, 2014). Bu doğrultuda analiz sonucunda elde edilen parametreler incelendiğinde, GFI (iyilik uyum indeksi) ve AGFI (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi) değerleri dışında elde edilen tüm değerlerin mükemmel ya da kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra iki boyutu bulunan modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda program; “6. Acilen tuvalete gitmem gerekse bile akıllı telefonumu yanıma alırım.” ve “10. Aşırı telefon kullandığım için eşimle tartışma yaşarım.” maddeleri; “7. Akıllı telefonum kapalı olduğunda ya da kontrol etmediğimde kendimi endişeli hissederim.” ve “9. Aile/arkadaş sohbetlerinde bile sürekli telefonumu kontrol ederim.” maddeleri; “12. Çocuğum akıllı telefonla uğraşmaktan ödevlerini yetiştiremez.” ve “15. Çocuğum akıllı telefon kullanmaktan günlük faaliyetlerine zaman ayıramaz.” Maddeler ile “13. Akıllı

telefon kullanmak çocuğumun okul başarısını olumsuz etkiliyor.” ve “15. Çocuğum akıllı telefon kullanmaktan günlük faaliyetlerine zaman ayıramaz.” maddelerin hata varyansları arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını önerdiği gözlenmiştir. Madde içeriklerine bakıldığında; 6., 7., 9. ve 10. maddeler “Veli” boyutunda, 12., 13. ve 15. Maddeler ise “Çocuk” boyutunda bulunmaktadır. Önerilen ikili eşleştirmeler aynı boyutlarda bulunduğundan modifikasyon önerileri uygulanmıştır. Modifikasyon sonrası SRMR (standardize edilmiş kök ortalama kare artık değeri) değeri sabit kalmış diğer parametrelere ait değerlerde ise iyileşme olduğu gözlenmiştir. Tekrar test edilen iki boyutlu modele ait yol diyagramına Şekil 2’de ve nihai uyum iyiliği değerleri (Tablo 6) aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Modifikasyon Sonrasında İki Boyutlu Modele Ait Yol Diyagramı

Tablo 6. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Değerleri (İ)	Kabul Edilebilir Uyum (K)	Ölçek Uyum Değerleri	Yorum
X²/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 5$	2.936	K
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	0.069	K
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 < SRMR \leq 0.10$	0.051	K
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.89	
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.86	K
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.96	İ
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0.97	İ
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0.97	İ

Analiz sonuçlarına göre; benzerlik oranı ki- kare ($\chi^2=484.54$), $P<0.01$ olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber Ki Kare ($\chi^2=484.54$), serbestlik derecesi ($df=165$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=2.936$ değeri ile kabul edilebilir uyum değer aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA= 0.069) kabul edilebilir uyum değer aralığında bulunmuştur. Standardize edilmiş kök ortalama kare artık değeri (SRMR=0.051) kabul edilebilir uyum değerleri aralığındadır. Uyum iyiliği indeksinin (GFI=.89) ise kabul edilebilir uyum değer aralığı alt sınırının hemen altında kaldığı görülmüştür. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI= .86) kabul edilebilir uyum değer aralığında bulunmaktadır. Normlanmış uyum endeks (NFI= .96) değeri ise iyi uyum değer aralığında hesaplanmıştır. Norm dışı uyum indeksi (NNFI=.97) iyi uyum değer aralığındadır. Karşılaştırmalı uyum endeks (CFI=.97) değeri ise iyi uyum değer aralığında yer almaktadır. Elde edilen sonuçların iyi ve kabul edilebilir uyum değer aralıklarında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular “*Ailede Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği*” nin iki faktörlü yapısını doğrularak niteliktedir.

Ailede akıllı telefon bağımlılığı ölçeği’ nin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Yapılan analizler sonucunda ölçek 20 maddelik son halini almıştır. Bu maddeler ile hesaplanan güvenilirlik analizi neticesinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Faktör boyutunda Cronbach Alpha değerleri incelendiğindeyse; “*Çocuk Boyutu*” faktöründeki maddeler için .936; “*Veli Boyutu*” faktöründe yer alan maddeler içinse .911 olduğu görülmüştür. Cronbach Alfa katsayısının güvenilirlik aralıkları; 0.0 - 0.39 arası güvenilir değil, 0.40 - 0.59 arası düşük güvenilir, 0.60- 0.79 arası oldukça güvenilir ve 0.80 - 1.00 arası değerler ise yüksek derecede güvenilir (Alpar, 2014) şeklinde yorumlanmaktadır. Bu haliyle hazırlanan ölçeğin hem boyut bazında hem de genel haliyle yüksek derecede güvenilir bir yapıya sahip olduğu ispatlanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Velilerin ailede akıllı telefon bağımlılık düzeyine ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla geliştirilen *Ailede Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği 5'li* (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum) likert tipi bir ölçek olup; velinin kendisi ile ilgili görüşlerinin belirlendiği “*Veli Boyutu*” (10 madde) ile velinin çocuğu ile ilgili görüşlerinin belirlendiği “*Çocuk Boyutu*” (10 madde) olarak 2 alt ölçek ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak; ilgili alan yazını detaylı bir şekilde taranmış ve ölçek için 54 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler anlaşılabilirliği ve ölçek amacına uygunluğu açısından, eğitim programları ve öğretim alanında görev yapmakta olan bir uzman tarafından ön incelemesi yapılmış ve görüşleri doğrultusunda 42 maddelik bir uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. 42 maddelik bu formun kapsam geçerliliğini sağlamak için Lawshe tekniği uygulanmıştır. Buna göre 0.82 olarak hesaplanmış olan KGİ değerinin Veneziano and Hooper (1997) tarafından uzman sayısına göre belirlenmiş olan 0.78 değerinden (Akt. Yurduğül, 2005) büyük olması istatistiksel olarak ölçeğin kapsam geçerliliğini sağladığını kanıtlamıştır.

Kapsam geçerliliği sağlanan maddelere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiş KMO değeri=.928 ve Barlett Küresellik Testi p değeri = 0.000 olarak hesaplanmış ve

288 kişilik veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç; Can (2013) ve Alpar (2014) tarafından vurgulanan KMO katsayısının .50 ile 1 aralığında, Barlett küresellik testinin ise 0.5'ten küçük bir değer alması veri setinin faktör analizi yapılabilmesi için yeterlidir ifadeleri ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra daha katı bir tutum sergileyerek veri setinin faktör analizine uygunluğu için KMO değerinin .60'dan büyük olmasının gerekliliğini vurgulayan Tabachnick ve Fidell (2015) ile de elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan 2 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. İlk faktörün öz değerinin 8.702 olduğu ve varyansın %33.52'sini açıkladığı, ikinci faktörün öz değerinin ise 3.290 olduğu ve varyansın %26.43'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. İki faktör altında dağılan 20 maddenin tümü ise toplam varyansın % 59.960'ını açıklamakta olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerde yer alan toplam varyans oranının %50'yi geçmesi faktör analiz için önemli bir kriterdir, bu oran sağlanmadığında ise ölçeğin temsil yeteneği yoktur (Yaşlıoğlu, 2017). Buradan hareketle elde edilen sonuçların toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu kanıtlanmıştır. Ortaya çıkan faktörler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve elde edilen değerler Schermelleh-Engel vd. (2003) tarafından önerilen uyum indeksleri ile karşılaştırılarak ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmış ve hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da iyi uyum değer aralıklarında olduğu kanıtlanmıştır.

Ölçekte bulunan 20 madde ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .928, “Çocuk Boyutu” faktörünün 0,936; “Veli Boyutu” faktörünün ise .911 oranı ile hem boyut bazında hem de genel haliyle ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir yapıya sahip olduğu kanıtlanmıştır. Elde edilen bu sonuç Alpar (2014) tarafından vurgulanan Cronbach Alpha değeri .80 ile 1.00 aralığında bulunan ölçek yüksek derecede güvenilir ifadeleri ile desteklenmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada hazırlanan ölçek, ailede akıllı telefon bağımlılık düzeyine ilişkin veli görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten toplam en az 20 en fazlada 100 puan alınabilmekle beraber puanlar arttıkça bağımlılık da artmaktadır. Bu ölçme aracı ile sadece velilerin kendileri ve çocuklarının akıllı telefon bağımlılık düzeyleri hakkındaki görüşleri ortaya çıkartılabilir. Ailenin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin farklı veriler ile desteklenmesi ve bağımlılık nedenlerinin ortaya çıkartılabilmesi için çocuklar ve ebeveynleri ile görüşmeler gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda kullanılabilirliği kanıtlanmış olan *Ailede Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği* ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Gelecekte yapılması planlanan ölçek geliştirme çalışmalarının ise çocukların görüşlerinin belirlenmesine yönelik hazırlanması önerilmektedir.

Etik Onay: Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2020/10 sayılı oturum ve 1 nolu kararıyla etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Ada, S., & Tatlı, H.S. (2013). Akıllı telefon kullanımını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. Online: <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/74.pdf>
- Adnan, M., & Gezgin, D. M. (2016). A modern phobia: Prevalence of nomophobia among college students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 49(1), 141-158.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aktaş, H., & Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Alanoglu, M., & Karabatak, S. (2021). Examining of the smartphone cyberloafing in the class: relationship with the attitude towards learning and prevention of cyberloafing. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 351-372.
- Altundağ, Y., & Bulut, S. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinde problemlili akıllı telefon kullanımının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1670-1682.
- Akyürek, M. İ. (2020). Lise öğrencilerinde akıllı telefon kullanımı ve bağımlılığı. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 42-63.
- Alkın, S. (2018). *Lise öğrencilerinde sosyal ilişkilerin niteliği ve akıllı telefon bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ankara, H. G., Tekin, B., & Esmâ, Ö. Z. (2020). Elmayı en çok kim ısıyor? Akıllı telefon bağımlılığını etkileyen sosyoekonomik faktörlerin tespiti. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(3), 235-242.
- Bağcı, H., & Pekşen, M. F. (2018). Investigating the smart phone addictions of vocational school students from different variables. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(4), 40-52.
- Bianchi, A., & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyber Psychology & Behavior*, 8(1), 39-51.
- Bulduklu, Y., & Özer, N. P. (2016). Gençlerin akıllı telefon kullanım motivasyonları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2963-2986.
- Büyük, S., (2018). *Obez bireylerde obezite düzeyi ile akıllı telefon bağımlılığı ve çevrimiçi oyun bağımlılığı ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme. Testlere ve ölçmeye giriş*. E. Tavşancıl (Çev. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çakır, F., & Demir, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon satın alma tercihlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 213-243.
- Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418- 429.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çetinkaya, S. (2019). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çevik, C. (2018). *Üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının uyku kalitesi, depresyon ve anksiyete düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, S. (2018). *Lise öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., & Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the smartphone addiction scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234. doi: 10.5455/bcp.20140710040824
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, California: Sage.
- Dikeç, G., & Kebapçı, A. (2018). Bir grup üniversite öğrencisinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(1), 1-9.
- Doğan, U., & Tosun, N. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemli akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 99-128.

- Durak, H. Y. (2019). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, 56(4), 492-517.
- Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23.
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., & Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 923-936.
- Gezgin, D. M., Hamutoglu, N. B., Sezen-Gültekin, G., & Ayas, T. (2018). The relationship between nomophobia and loneliness among Turkish adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 358-374.
- Gezgin, D. M., Şumuer, E., Arslan, O., & Yıldırım, S. (2017). Öğretmen adayları arasında nomofobi yaygınlığı: Trakya üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-95.
- Gündoğdu, C., Aygün, Y., İlkım, M., & Tüfekçi, Ş. (2018). Explaining the impact of disabled children' engagement with physical activity on their parents' smartphone addiction levels: a sequential explanatory mixed methods research. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 44-53.
- Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 299-307.
- Işık, M., & Kaptangil, İ. (2018). Akıllı telefon bağımlılığının sosyal medya kullanımı ve beş faktör kişilik özelliği ile ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinden bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 695-717.
- İkişik, H., Turan, G., Korkmaz, S., Aydın, H.B., Solak, H., Özmeral, K., Bayram, S., Bullut, M. & Maral, I. (2020). Öğrencilerde akıllı telefon bağımlılığının değerlendirilmesi: bir tıp fakültesi örneği. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 317-325.
- Kalen, S. (2018). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karabatak, S., & Alanoglu, M. (2022). The Relationship between teacher candidates' technology addictions and their social connectedness: A data-mining approach. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 265-275.

- Karabatak, S., & Alanoglu, M. (2021). Investigation of university students' in-class smartphones usage with association rules. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 55-68.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak-Şahin, B., Çulha, B., & Babadağ, B. (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3(2), 223-269.
- Karaca, F. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyleri ile akıllı telefon kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 581-597.
- Kaya, S., & Argan, M. (2015). Mobil boş zaman (m-leisure) üzerine keşifsel bir nitel araştırma: Türkiye'deki cep telefonu kullanıcıları örneği. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 21-32.
- Kızıltoprak, A. (2018). *Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ile iletişimci biçimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kumcağız, H., & Gündüz, Y. (2016). Relationship between psychological well-being and smartphone addiction of university students. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 144-156.
- Kumcağız, H., Terzi, Ö., Bozkurt, K. O. Ç., & Terzi, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 13-39.
- Kutlu, M., & Pamuk, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde cep telefonunun problemli kullanımının kişilik bağlamında incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1263-1272.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013a). The smartphone addiction scale: development and validation of a short version for adolescents. *PloS one*, 8(12), e83558.
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., Gu, X., Choi, H.J., & Kim, D. J. (2013b). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *PloS one*, 8(2), e56936.
- Levent, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

- Lin, Y. H., Chang, L. R., Lee, Y. H., Tseng, H. W., Kuo, T. B., & Chen, S. H. (2014). Development and validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI). *PloS one*, 9(6), e98312.
- Mert, A., & Özdemir, G. (2018). Yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-107.
- MOBİSAD (2020). Mobil İletişim Sektörü Raporu. <https://www.istanbul.edu.tr/tr/haber/turkiye-nufusunun-yuzde-77si-akilli-telefon-kullaniyor>
- Minaz, A., & Bozkurt, Ö. Ç. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (21), 268-286.
- Noyan, C. O., Darçın, A. E., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin kısa formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16 (1), 73-81.
- Ölmeztoprak, V. K. (2019). *Üniversite öğrencilerinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve dürtüsellik akıllı telefon bağımlılığın üzerine etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Özen, S., & Topçu, M. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile depresyon, obsesyon-kompulsiyon, dürtüsellik, aleksitimi arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 18 (1), 16-24.
- Pamuk, M., Kutlu, M., & Kuloğlu, A. (2016, Kasım). *Üniversite öğrencilerinde cep telefonunun problemlili kullanımı ve öğrenci tükenmişliği*. International Academic Research Congress, (ss. 1545-1549), Antalya.
- Pamuk, M., & Kutlu, M. (2020). Ergenlerde akıllı cep telefonunun problemlili kullanımını azaltmaya yönelik bir psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 56-95.
- Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(2), 164-172.
- Sanal, Y., & Özer, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal ağ kullanımı: bir durum değerlendirmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7 (2), 367-377.
- Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30 (3), 202-216.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schwab, D. P. (1980). Construct validity in organization behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Ed.), *Research in organizational behavior* (Cilt 2, pp. 3-43). Greenwich, CT: JAI Press.
- Semerci, R., & Kostak, M.A. (2019). Hemşirelik akıllı telefon akıllı sistem teknolojisi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 6(1), 8-16.
- Sırakaya, M. (2018). Ön lisans öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin akıllı telefon kullanım durumlarına göre incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 714-727.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şanlı, M.E. (2018). *Ergenlerin akran ilişkilerinin akıllı telefon bağımlılığına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şar, A. H., Ayas, T., & Horzum, M. B. (2015). Developing the smart phone addiction scale and its validity and reliability study. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 1-17.
- Şar, A. H., & Işıklar, A. (2012). Problemlili mobil telefon kullanım ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 264-275.
- Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z., & Taş, U. E. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği'nin (ATBÖ) Türk lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 156-169.
- Şata, M., & Karip, F. (2017). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği-kısa versiyonunun ergenler için Türk kültürüne uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(4), 426-440.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. M. Baloğlu (Çev.ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tatlı, H. (2015). Akıllı telefon seçiminin belirleyicileri: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama/determinants of smartphone selection: an application of the university students. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 549.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tohumcu, M.U. (2018). *İnternet ve akıllı telefon bağımlılığı ile benlik saygısı ve yalnızlık arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Tunceli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2020). 2019-2020 Eğitim öğretim yılı istatistikleri. <https://tunceli.meb.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2019). *Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı, 2004-2019*. <http://www.tuik.gov.tr>
- Tüzüntürk, S. (2017). Uyum analizi kullanarak y kuşağı akıllı telefon kullanıcılarının tüketici davranışlarının anlaşılması: bursa örneği. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(1), 257-280.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yalçın, V., & Erden, Ş. (2018). Examination of parental perceptions on the use of smart devices by preschool children. <http://eefdergi.erzincan.edu.tr> Doi;10.17556/erziefd.404237.
- Yıldırım, S. (2018). *Ergenlerin öznel iyi oluş ve anne baba tutumları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. A. (2017). Emotion regulation strategies as predictors of internet addiction and smartphone addiction in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(1), 66-78.
- Yıldız, E. P., Çengel, M., & Alkan, A. (2020). Öğretmenlerin nomofobi düzeylerinin demografik özelliklerine ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 5096-5120.
- Yiğit, Y.E. (2019). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.
- Yusufoğlu, Ö. Ş. (2017). Boş zaman faaliyeti olarak akıllı telefonlar ve sosyal yaşam üzerine etkileri: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2414-2434.

Zhou, Y., Zhang, X., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2014, January). *The relationship between parents addicted to mobile phone and adolescent addicted to Internet*. In Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education. Japan: Asia-Pacific Society for Computers in Education (ss. 484-488).

The Study of Smartphone Addiction Scale Development in the Family

Extended Abstract

Introduction

Smartphones, in addition to communicating, provide many technological opportunities such as internet access, entertainment environments, navigation services, and the ability to take photos and videos. Smartphones, as a result of these features, have become indispensable tools for their users, not only in their personal lives but also in their professional and educational lives.

The extensive data usage and storage capabilities of smartphones have revealed both the benefits that will improve people's lives and the negative consequences, as they have been made smaller and more suitable portable personal tools as a result of technological advancements (Adnan, Gezgin, 2016; Aktaş, Yılmaz, 2017). Smartphone addiction, particularly in parents with children, can disrupt their own lives and their obligations and relationships with their children. According to Zhou et al. (2014), it has been concluded that people who are addicted to mobile phones neglect their children and do not spend enough time with them, and these parents demonstrate a bad example for their children. The fact that parents are constantly distracted by their phones when near their children increases their children's interest and willingness to use the phone through "*social learning*" (Yusufolu, 2017). When viewed in this light, the significance of a comprehensive assessment of the concept of smartphone addiction in the family becomes clear. Examining the literature in our nation, it has been discovered that studies on smartphone addiction are conducted individually with students or studying at various levels. However, no scale in the literature has been found to determine the family's smartphone usage habits holistically. However, given that smartphone technologies are now used by people of all ages, the importance of holistic smartphone addiction in the family has drawn attention. From this perspective, the research problem was identified as the development of a comprehensive scale to assess the smartphone usage habits of parents and their children collectively. Thus, the goal is to contribute to the literature with more comprehensive and detailed research findings that examine the smartphone addiction of parents and their children in the family together. This study aims to develop a scale that can assess the family's level of smartphone addiction.

Method

The goal of this study was to develop a scale to detect smartphone addiction in parents and their children in the family. In this regard, during the scale development process, an

item pool was first created by reviewing the relevant literature in Turkey and abroad. An expert evaluation form was created following the expert review. The content validity ratios were calculated based on expert opinions to determine the extent to which the items in this evaluation form serve the purpose. The content validity rates were calculated using the Lawshe (1975) technique. Following the inclusion of content validity in the scale, studies on construct validity, another factor influencing the measurement tool, were conducted. The factor analysis method, one of the most commonly used approach, was used in this study to determine the construct validity. Factor analysis is performed in two ways based on explanation and verification. First, exploratory factor analysis was employed in the study to reveal the scale's factor structure. In this direction, one of the factor analysis methods, principal component analysis (Can, 2013), was used to eliminate unnecessary items measuring the same feature and to determine the least number of variables.

Findings

The Family Smartphone Addiction Scale, which was developed to measure parents' views on the level of smartphone addiction in the family, is a Likert-type scale with five options (Strongly disagree-Strongly agree); it consists of 2 subscales and 20 items as the "*Parent Dimension*," which determines parents' views about themselves, and the "*Child Dimension*," which specifies parents' views about their child. During the scale development phase, the relevant literature was thoroughly reviewed, and a 54-item question pool was created for the scale. The items were then pre-examined by an expert working in the field of education programs and teaching for clarity and suitability for the scale. A 42-item expert evaluation form was created based on their opinions. To ensure the content validity of this 42-item form, the Lawshe technique was used. As a result, the KGI value of 0.82 was higher than the value of 0.78 determined by Veneziano and Hooper (1997) based on the number of experts (cited in Yurdugül, 2005), which statistically proved that the scale provided content validity. To determine the suitability of the scale for factor analysis, the data set of 288 people were tested first, with the KMO value = 0.928 and the Barlett Sphericity Test p-value = 0.000 indicating that the data set was suitable for factor analysis. The two factor structure with 20 items emerged from the exploratory factor analysis. The first factor's eigenvalue was 8.702 and explained 33.52% of the variance, while the second factor's eigenvalue was 3.290 and explained 26.43% of the variance. All 20 items distributed across two factors explain 59,960% of the total variance. From this perspective, it has been demonstrated that the contribution of the obtained results to the total variance is sufficient. The resulting factors were subjected to confirmatory factor analysis. The resulting values were compared with the fit indices proposed by Schermelleh-Engel et al. (2003), confirming the scale's two-factor structure and demonstrating that the calculated goodness-of-fit values were within acceptable or good fit ranges. According to the reliability analysis performed with 20 items in the scale,

the Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.928, the “*Child Dimension*” factor was 0.936, and the ratio of the “*Parent Dimension*” factor was 0.911, proving that the scale has a highly reliable structure both in terms of dimension and in general.

As a result, the scale developed as part of this study was designed to determine parents’ viewpoints on the level of smartphone addiction in the family. Only the parents’ perceptions of their own and their children’s smartphone addiction levels can be revealed using this measurement tool. Interviews with children and their parents are recommended to support the family’s smartphone addiction levels with different data and to reveal the causes of addiction.

The Family Smartphone Addiction Scale, which was proven to be usable as a result of validity and reliability analysis, was prepared within the scope of this study to determine the views of parents. It is recommended that this scale form be prepared for future scale development studies to determine children’s perspectives.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Hizmetkâr Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü

The Mediating Role of Teacher Autonomy in the Effect of Servant
Leadership on Job Performance

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Dilek ESEN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Hizmetkâr Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü

Dilek ESEN¹

DOI: 10.58689/eibd.1245874

Öz: Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin hizmetkar liderlik algılarının, iş performansı üzerindeki etkisini tespit etmek ve bu olası etkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolünü test etmektir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, verilerin toplanması için alanyazında geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklerden faydalanılmıştır. Bu ölçekler, Hizmetkar Liderlik Ölçeği, İş Performansı Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeğidir. Araştırmanın hipotezleri, Adana’da 2022-2023 eğitim-öğretim yılında mesleki ve teknik liselerde görev yapan 212 öğretmenin katılımıyla sınanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin iş performanslarına yönelik algılarının yüksek, yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik algıları ile genel özerklik algılarının ortalama değerinin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik algılarının, iş performanslarını olumlu yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendilerini öğretim süreci ve programı ile mesleki gelişim ve iletişim alanında özerk algılamalarının hizmetkar liderliğin, iş performansı üzerindeki etkisi üzerinde güçlü bir aracılık etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken, kendilerini özerk algılamaları ve yöneticilerinin hizmetkar liderlik biçimi, öğretmen performansını olumlu yönde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hizmetkâr Liderlik, Öğretmen Özerkliği, İş Performansı

Geliş Tarihi: 01.02.2023; Kabul Tarihi: 06.04.2023

Kaynakça Gösterimi: Esen, D. (2023). Hizmetkâr liderliğin iş performansı üzerindeki etkisinde öğretmen özerkliğinin aracılık rolü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 55-86

1 Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Meslek Yüksekokulu, esendilek@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3254-8885

Giriş

Geçmişten günümüze liderlikle ilgili pek çok teori üzerinde tartışılmış ve liderlik konusu pek çok araştırmanın temel sorunsalı olarak irdelenmiştir. Birikimli ilerleyen bu süreçte, liderlik teorileri, kişilik özellikleri yaklaşımı, yetenekler yaklaşımı, davranışsal özellikler yaklaşımı, durumsal özellikler yaklaşımı, koşul bağımlılık yaklaşımı, yol-amaç yaklaşımı, lider-üye etkileşimi ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları başlıkları etrafında tartışılmıştır (Baker, 2022). Ancak içinde bulunduğu kültür, ekonomi ve hatta ekolojik çevre içinde yoğrulan bilimde olduğu gibi liderlik ile ilgili çalışmalarda da dönemsel değişimin neden olduğu ihtiyaçlar gereği bazı konuların ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Örneğin, ulusal alanyazında okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile ilgili çalışmalarda 2010'lu yıllara kadar etkileşimci liderlik konusu daha fazla araştırmaya konu olurken, 2010'lu yıllardan sonra dönüşümcü liderlik ile ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir (Kendir, 2022).

Liderlik biçimlerinden biri olan Hizmetkar Liderlik yaklaşımı ise özellikle 2000'li yıllardan itibaren dikkat çekmektedir (Liden vd., 2008). İzleyenlerin gelişimine ve yetkilendirilmesine odaklanan hizmetkar liderlik, fedakârlık, empati, etik ile karakterize edilmektedir (Greenleaf, 1977). Hizmetkar liderliğin temel önermesi, hizmetkar liderlerin, özellikle takipçilerin ihtiyaçlarını karşılama süreci yoluyla, takipçilerin büyümesini ve refahını teşvik ederek örgütsel sonuçları etkilemesidir (Liden vd., 2008). Özellikle kuşakların, bireyselleştirmiş ilgiye olan talepleri, refah beklentileri, farklılaşan algıları düşünüldüğünde, hizmetkar liderlik stiline günümüz koşulları için oldukça uygun olduğu ifade edilebilir.

Hizmetkar liderlik davranışının, önemli bir örgütsel sonuç olan, teoride ve uygulamada merak konusu olan iş performansı üzerinde etkisinin olması beklenmektedir (Hu & Liden, 2011). İş performansı, genel olarak bireysel olarak gösterilen çabaların, örgütün değerini arttırması sağlayan çabalar toplamıdır (Lopez-Cabarcos, 2022). Hizmetkar liderlik ve iş performansı üzerine yapılmış çeşitli araştırmalarda, hizmetkar liderliğin, iş performansı, bireysel performans, görevsel-bağlamsal performans gibi performans türleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Chiniara & Bentein, 2015; Karacaoğlu & Satır, 2019; Liden vd., 2008; Ürü Samı vd., 2013).

İş performansı üzerinde etkili olması beklenen başka bir değişken ise iş özerkliğidir. Bu ilişkide, iş özerkliğinin artmasıyla beraber, performans düzeyinde de artış beklenmektedir (Kutaniş, 2018). Özellikle eğitim alanında öğretmenlere özerklik verilmesinin, sadece bireysel iş performansını arttırmanın ötesinde, mikrodan makroya öğrencilerin, okulların, eğitim sisteminin gelişiminde ve başarısında etkili olması beklenmektedir (Yazıcı & Akyol, 2013). Nitekim Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'nün yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmalarında, öğretmen özerkliğini desteklemeye

yönelik skorların eğitimdeki başarı üzerinde etkili olan faktörler arasında yer aldığı ve bu faktörlere daha fazla yer verildiği bilinmektedir (Eurydice, 2008).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlere, öğretim programı, yöntem ve tekniklerinin seçiminde, okul yönetimiyle ilgili kararlarda, kişisel mesleki gelişimlerinde etik, bilimsel ve pedagojik ilkeler doğrultusunda meslekle ilgili eylemlerinde öğretmenlerin özgür olmalarını ifade etmektedir (Wilches, 2007). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri çerçevesinde öğretim süreci, okul ve öğrenciler ile ilgili kararları alabilmeleri ile ilgilidir (Çolak & Altinkurt, 2017). Ancak kuşkusuz ki özerkliğin de kendi içinde sınırları bulunmaktadır. Öğretmenlere özerklik tanınabilecek alanlar, bilim-etik-pedagojik ilkeler doğrultusunda öğretim programı, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, sınıf yönetimi, okul yönetimiyle ilgili kararlar ve kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili olabilir. Bu anlamda öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sağduyulu davranarak belirli sınırlar içinde mesleki eylemlerinde özgür olmalarıdır (Wilches, 2007).

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin algılanan hizmetkar liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişkinin, öğretmen özerkliğinin aracılık rolü bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinde, sosyal değişim teorisinin önermelerinden faydalanılmıştır. Sosyal değişim teorisinin önermesi, birey ya da gruplar arası ilişkilerde kaynakların yer değiştirmesiyle, meydana gelecek değişimde faydanın maliyetten daha fazla olması neticesinde bireylerin değişime katılmaya istekli olmalarıdır (Blau, 1964; Homans, 1961). Bu teoriye göre hizmetkar liderin, izleyenlere hizmet, refah, empati, vb. sunmasının yanı sıra, öğretmenlere tanınacak özerkliğin yarattığı kazanımlar karşılığında, öğretmenlerin iş performansları yükselecek, böylece taraflar karşılıklı şekilde fayda sağlayacaklardır.

Konu ile ilgili çalışmalar tarandığında, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmen özerkliği (Yazıcı & Akyol, 2017), çalışan özerkliği ve iş performansı (Pekdemir vd., 2014), yöneticilerin hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik (Özkan, 2021), hizmetkar liderliğin bireysel performansla ilişkisinin özerklik aracı rolü bağlamında incelenmesi (Chiniara & Ben-tein, 2016) gibi araştırmalara rastlanmaktadır. Özellikle hizmetkar liderlik, öğretmen özerkliği, iş performansı değişkenlerinin ilişkilerini-etkilerini bir arada inceleyen bu çalışmanın sınırlı sayıda çalışma bulunan alanyazını zenginleştirerek katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim, bir ülkenin en önemli kalkınma dinamiklerinden biridir. Eğitimi ve dolaylı olarak eğitim sistemini ilgilendiren bu çalışmanın, eğitimde görev alan, karar alan, sorumluluğu olan uygulamacılar için faydalı olması umut edilmektedir.

Araştırmada sırasıyla araştırmanın konusunu oluşturan değişkenlerle ilgili kavramsal çerçeveye, konuyla ilgili yapılmış araştırmalara, araştırma yöntemine, bulgulara ve sonuç kısmına yer verilmiştir.

Hizmetkar Liderlik

Hizmetkar liderlik kavramı, Herman Hesse'nin 1932 yılında kaleme aldığı "Doğuya Yolculuk" isimli eserinde yer alan, bir grup gezgine hizmet ve rehberlik eden "Leo" karakterinin ortadan kaybolmasıyla grubun dağılmasına neden olan hikâyeden esinlenerek Greenleaf (1977) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu eserde Leo karakteri, insanların hizmetinde yer alan bir karakter olmasının yanı sıra, Leo'nun aslında gruptakileri bir arada tutan, onları organize eden, grubun refahı için çalışan bir lider olduğu anlaşılmaktadır. Böylece klasik liderlik anlayışlarının aksine, hizmet ederken liderlik edilebileceği fikri ortaya çıkmıştır. Greenleaf (1977), hizmetkar liderliği şu ifadelerle tanımlamıştır: "Hizmetkâr-lider önce hizmetkârdır [...] İnsanın hizmet etmek istediği doğal bir duyguyla başlar, sonra bilinçli seçimi, kişiyi liderlik etmeyi arzulamaya sevk eder..." (Akt., de Sousa & Van Dierendonck, 2014)

Lider, başkalarını etkileyebilen, sevk edebilen, harekete geçirebilen ve bu gücü kendinde toplayabilen kimsedir. Bu doğrultuda, liderin diğerleri üzerindeki etki sahibi olmasını sağlayan bireysel özellikler, mevcut koşullar, liderin davranışları gibi çeşitli değişkenlerin etkileri bilinmekle beraber, bu değişkenlerin her biri liderlik teorilerinin temellerini oluşturmaktadır. Bu teoriler çerçevesinde ve değişen durumsal koşullarla birlikte farklı liderlik türleri ve teorilerinden bahsedilmektedir. Bunlar arasında karizmatik liderlik, demokratik liderlik, otantik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik sıklıkla karşılaşılan liderlik türleridir. Hizmetkar liderlik kavramının ise nispeten yeni bir kavram olduğu ifade edilebilir (Duyan & Dierendonck, 2014; Spears, 1996; Spears, 2010).

Hizmetkar liderliğe ilişkin pek çok tanımlama yapılmıştır. Page ve Wong (2000), hizmetkar lideri, diğerlerinin gelişimine ve iyi olmalarına emek harcayan, ortak iyiliğin sağlanması ve ortak amaçlara ulaşılması konusunda izleyenlerin iyiliğine yatırım yapan liderlik türü şeklinde ifade etmişlerdir. Bakan ve Doğan'a (2012) göre hizmetkâr liderlik herhangi bir çıkar gözetmeden, başkalarına yardım etmeye odaklanan yardımlaşma ve dayanışma ile ilgili faaliyetlerdir. Hizmetkar lider, güvenilir olmayı, grupta yer alan her bir bireyin ortak iyiliği için çabalamayı, bunun için her bireyi geliştirmeyi, topluluk oluşturmayı amaçlayan, hizmet ettiği toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutan bir liderlik biçimidir (Laub, 2004).

Hizmet etmeyi odak noktası haline getiren hizmetkar liderlik kavramının, değer temelli liderlik türlerinden olan otantik liderlik, etik liderlik vb. liderlik türlerinden ayırt edilmesi gerekmektedir. Keith (2017) bu hususta referans olarak alınabilecek dört unsurdan bahsetmiştir. Hizmetkar liderlik ile değer temelli liderlik anlayışlarının ayırt edilmesinde kullanılacak ilkeler; "sadece, liderin kendisinin ahlaki değerlere sahip olması değil, tüm takipçilerin bireysel ahlaka ve dürüstlüğe sahip olmalarını sağlayacak ahlaki yapının teşvik edilmesi", "örgüt çıkarlarının yanı sıra bireylerin çıkarlarının gözetilmesi", "sadece örgütün değil tüm

paydaşların başarıya ulaşmasının esas olması”, “liderin kibirli davranışlara zıt olacak şekilde alçakgönüllü, anlayışlı ve mütevazı olması” şeklinde ifade edilebilir.

Hizmetkar liderlik anlayışının modern bir liderlik anlayışının ürünü olduğu ifade edilebilir. Çünkü hizmetkar liderlik anlayışında, lidere hizmet edilmesi, liderin çıkarlarının ön planda tutulmasını bekleyen hizmet anlayışının yerini, izleyenlere hizmet etmeyi yaşam biçimi haline getirmiş, izleyenlerin çıkarlarının önceliklendirildiği bir liderlik görülmektedir (Balay, Kaya & Geçdoğan, 2014). Ayrıca, etki, vizyon, insanlara değer verme, güçlendirme hizmetkar liderliğin modern liderlik yaklaşımlarına yakın olan yönleridir (Akyüz, 2012). Bu durum özellikle içinde bulunduğumuz çağda daha çok Z kuşağı olarak ifade edilen bireylere liderlik etmeyi ve onları etkilemeyi kolaylaştıracağı beklenmelidir.

Hizmetkar liderin ön plana çıkan özellikleri arasında, inisiyatif alma, dinleme ve empati, tevazu, ahlaki bütünlük, öngörü, hayal gücü, empati, geri çekilme, sezgi, farkındalık, ikna etme, duygusal kavramsallaştırma, kabul etme, adanma, algılama, ikna etme, duygusal iyileştirme, geliştirme ve birlik oluşturma becerileri yer almaktadır (Joseph & Winston, 2005; Mittal & Dorfman, 2012; Spears, 2010). Hizmetkar liderlik üzerine çalışan bilim adamları hizmetkar liderliği farklı yaklaşımlarla değerlendirerek kavramın zenginleşmesine katkıda bulunmuşlardır. Hizmetkar liderlik ve özellikleri üzerinde çalışan Greenleaf (1977), hizmetkar lideri, bireylerin duygu, düşünce ve yeteneklerine odaklanan bir lider olarak değerlendirmiştir. Başka bir ifade ile hizmetkar liderlik, diğer liderlik türlerine göre duyarlılığı daha yüksek olan liderlik türüdür. Patterson (2003) hizmetkar liderliği dönüşümcü liderliğin uzantısı şeklinde ifade etmiştir. Bu düşünceye göre, hizmetkâr lider, odağına önce izleyenleri daha sonra örgütü alan liderdir. Liden vd. (2008) ise hizmetkâr liderlikle ilgili çalışmalarında, hizmetkar liderin bireyleri ahlaki yönden geliştiren ve bireylerin yeteneklerini geliştiren yönünü vurgulamışlardır. Farling vd. (1999), hizmetkar liderliğin davranışsal ve ilişkisel olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Hizmetkar liderliğin davranışsal boyutu, vizyon ve hizmetten oluşurken; ilişkiye dayalı boyutu, etkileme, güven ve güvenilirlikten oluşmaktadır.

İş Performansı

Performans, önceden belirlenmiş amaçların yerine getirilmesi için harcanan çaba sonunda ortaya çıkan ürün; çalışanların aldıkları ücret karşılığında gösterdikleri çaba (Duman & Akdemir, 2016); insan kaynağının kendisine verilen zaman içinde yerine getirdiği işle ilgili faaliyetlerle ilgili elde ettiği sonuçlardır (Özgen vd., 2002). Performans çok boyutu kapsayan bir kavram olmasına rağmen, görev performansı ile bağlamsal performans teoride ve uygulama en geniş kullanım alanına sahip iki performans boyutudur (Akdoğan vd., 2009; Çayırbaş & Özpolat, 2013; Motowidlo vd., 1997; Özer, 2018; Tuuli & Rowlinson, 2009; Van Scotter, 2000). Nitekim, çalışan örgüte olan katkılarının değerlendirilmesinde, görev performansı

ve bağlamsal performansın bir arada değerlendirilmesinin daha iyi sonuçlar vereceğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Özdevecioğlu & Kanıgür, 2009).

Görev performansı, örgütün hedeflerine ulaşmasına doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan, bireyin iş tanımında bulunan görevleri yerine getirmeleriyle ilgili performansı ifade etmektedir. Bu görevler, teknik işlerle ilgili olabileceği gibi planlama, yönetim, örgütleme, koordinasyon gibi yönetsel işlerle ilgili olabilir (Borman & Motowidlo, 1993). Görev performansının, teknik işlere katkı sağlaması ve işin resmi bir parçasını oluşturması gibi iki temel özelliği bulunmaktadır (Rotundo & Sackett, 2002). Hammaddenin ürün haline gelmesi, envanter tutmak, satın almanın yapılması, ürünlerin dağıtımı, astlar arasında koordinasyon sağlanması, muhasebe kayıtlarının tutulması gibi kurumda temel dönüşümün sağlayan faaliyetler görev performansı ile ilgilidir (Karacaoğlu & Satır, 2019).

İş performansının diğer boyutunu oluşturan bağlamsal performans, iş tanımında yer alan işle ilgili eylemlerin gerçekleştirilmesi sırasındaki psikolojik ve sosyal bağlamı destekleyen davranış kalıplarını ifade eder (Borman & Motowidlo, 1993; Conway, 1999). Başka bir ifade ile bağlamsal performans işle ilgili görevlerin yerine getirilmesi sırasında başarıya ulaşmak için gerekli çabayı göstermek, sabırlı olmak, işbirliği yapmak, örgüt kültürüne, kurallarına, politikalarıyla uyumlu çalışmak, örgüt amaçlarını desteklemek, çalışma arkadaşlarına yardım etmek, işin parçası olmasa da örgütün iyiliği için gerekli olan faaliyetlerde gönüllü olmak gibi konuları kapsamaktadır (Borman & Motowidlo, 1993). Resmi olarak işin parçası olmayan eylemleri gerçekleştirmek için yapılan gönüllü davranışlar bağlamsal performans oluşturmaktadır (Goodman & Svyantek, 1999). Bağlamsal performansın bir boyutu, çaba, azim, kendini kontrol etme gibi bireyin kendisi ile ilgiliyken; bir kısmı işbirliği yapmak, gönüllük gösterme gibi çalışma sırasında ilişki halinde olunan iş arkadaşları, yöneticiler ya da müşterilerle etkileşim ile ilgilidir (Scotter vd., 2000).

Bağlamsal performansa ilişkin davranışlar; işin kendisi ile bizzat ilgili olmasa da işin yürütülmesi sırasında ortaya çıkan eylemlerde gönüllü olarak destek olmak, işin gerçekleşmesi için ekstra çaba göstermeye istekli olmak, diğer çalışanlarla işbirliği halinde olmak, kendi düşünceleriyle çelişse bile örgütün kural ve politikalarına uymak, örgütün amaç ve hedeflerine destek olarak bu amaçları savunmak şeklindedir (Doğan & Özdevecioğlu, 2009).

Bağlamsal performans göstermenin yarattığı bir takım faydalardan bahsedilebilir. Bağlamsal performansın yüksek olduğu örgütlerde, koordinasyon sağlamak daha kolaydır (Thompson, 1967). Çalışanların sorunlarla mücadele etmelerini kolaylaştırarak performanslarının yükselmesini sağlamaktadır. Ayrıca bağlamsal performans bölümler arasındaki anlaşmazlıkların önüne geçmektedir (Katz & Kahn, 1978). Bağlamsal performansın yüksek olduğu örgütlerde sosyal ilişkiler desteklenmekte ve motivasyonu arttıran unsurları desteklemektedir (Borman & Motowidlo, 1993).

Öğretmen Özerkliği

Özerklik kavramı, en kısa tanımıyla işler üzerindeki kontrol ve etki derecesidir (Esser & Olsen, 2012). İşler üzerindeki kontrol, karar almada serbest olmak, örgüt kaynaklarını kullanma konusunda özendirilmek, takdir etme yetkisinin verilmesi, işin planlanması ve uygulanacak süreçlerin kararlaştırılması ile ilgiliyken; etki de bulunmak, özgür olmak, bağımsızlık sağlamak, bireysel planlama yapmak ile ilgili konuları kapsayabilmektedir (Pekdemir vd., 2014).

Öğretmen özerkliği kavram olarak 1950'li yıllardan itibaren ilgili alanyazında yerini almaya başlamış olmakla (Yazıcı & Akyol, 2017) birlikte ulusal alanyazındaki geçmişinin görece yeni olduğu ifade edilebilir. Öğretmen özerkliği kavramıyla ilgili ilk çalışmalarda, özerkliğin öğretmenin yaptığı işle ilgili kontrol sağlaması, kararlara katılım sağlaması, otorite kullanması, okul kurallarının öğretmenin kendi inisiyatifi doğrultusunda sınıf kurallarına dönüştürülmesi gibi etkide bulunma gibi sınırlı bir anlamda kullanıldığı görülmektedir (Porter, 1963; Franklin, 1988). İlerleyen yıllarda da öğretmen özerkliği kavramı farklı yazarlar tarafından farklı boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Freidman (1999) ise öğretmen özerkliğini, öğretim içeriğinin seçilerek uygulanması konusunda öğretmenlere tanınan özerklik şeklinde ifade etmiş ve yönetsel kararlarda söz sahibi olmanın bu özerkliği güçlendirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen özerkliğini, okul ortamı, çalışma şartları, çevre ile ilişkiler konusunda özerk olmakla ilişkilendiren yazarlar da bulunmaktadır (Ingersoll, 2007; Pearson & Hall, 1993). Garvin (2007) de benzer şekilde öğretmen özerkliğini; öğretme, değerlendirme, okul yönetimi ve reformu üzerindeki etkisi, esnekliği, güç ve yetki sahibi olmakla ilişkilendirmiştir. Öğretmen özerkliğinin bir başka boyutu ise öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliliklerini kapsayan, değerler, meslek bilgisi, uygulama becerisi, kişilik gibi bireysel yetkinlikler öğretmen özerkliğinin bir parçasıdır (Steh & Pozarnik, 2005). Öğretmenin mesleki bilgi ve beceri konusunda uygun yetkinliklere sahip olması özerklik performansını yükselten bir parametredir. Başka bir ifade ile öğretmenin özerklik çitası, mesleki bilgi ve becerinin geliştirilmesiyle yükselen bir olgudur (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği kavramının boyutlarına ilişkin alanyazında bir görüş birliği olmamakla birlikte, bu konuda çalışan araştırmacıların öğretmen özerkliğini farklı boyutlarda ele aldıkları görülmektedir. Bu görüşler Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Yazarlar	Öğretmen Özerkliği Boyutları
Pearson & Hall, 1993	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim programı özerkliği • Genel öğretim özerkliği
Freidman, 1999	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim ve değerlendirme özerkliği • Okul kararlarına katılma özerkliği • Mesleki gelişim özerkliği • Öğretim programı özerkliği
Öztürk, 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimin planlanması ve uygulanması • Yönetim süreçlerine katılma • Mesleki gelişim
Çolak & Altınkurt, 2017	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretme süreci özerkliği • Öğretim programı özerkliği • Mesleki gelişim özerkliği • Mesleki iletişim özerkliği

Kaynak: Araştırmacı tarafından ilgili kaynaklar incelenerek derlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleğinde Hizmetkar Liderlik, İş Performansı ve Öğretmen Özerkliği Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Öğretmenlik mesleği bağlamında performans, liderlik değişkenlerinin alanyazında sıklıkla araştırılan başlıklar olduğu bilinmektedir. Öğretmen özerkliği konusuna olan ilginin ise son yıllarda artarak devam ettiği gözlemlenebilir. Dolayısıyla, ayrı ayrı öğretmenlik ve performans, öğretmenlik ve liderlik, öğretmenlik ve özerklik ile ilgili yapılmış pek çok çalışmadan bahsedilebilir. Bu araştırmanın konusunu oluşturan üç değişkenin, doğrudan doğruya birbirleriyle olan ilişkilerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma söz konusu olduğundan, araştırma konusu ile ilgili olan benzer araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Chiniara ve Bentein (2015), hizmetkar liderliğin, özerklik, yetkinlik ve ilişkili olmanın aracılık rolüyle bireysel performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Kanada’da teknoloji tasarım ve üretim işletmesinde çalışan 247 yönetici-çalışan ikilisinden bilgi toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hizmetkar liderliğin, özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma değişkenlerinin aracılık etkisiyle görev performansı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Liden vd. (2008) ise çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişkiyi sorgulamışlardır. Liden vd.’nin (2008) çok boyutlu hizmetkar liderlik ölçeği geliştirdikleri bu araştırmaya göre, hizmetkar liderliğin bireysel performansa önemli bir katkı yaptığı tespit edilmiştir.

Ürü Sanı vd. (2013), öğretim üyelerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretim üyesi-öğrenci ilişkisinin kalitesi (lider-üye etkileşimi) ve güven değişkenleri aracılığı ile öğrencilerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve akademik başarı ve performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular arasında hizmetkâr liderlik davranışlarının öğrencilerin

iş performansları (akademik başarılar) üzerindeki doğrudan olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Karacaoğlu ve Satır'ın (2019) çalışanların hizmetkar liderlik algılamalarının, görevsel ve bağlamsal performans üzerindeki etkilerinin sorgulandığı çalışmada, çalışanların hizmetkâr liderlik algılamalarının, görev ve bağlamsal performansları ile anlamlı bir etkileşime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik ve öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmalar arasında Sparks'ın (2012) araştırması dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmen özerkliğini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Liderlik ve öğretmen özerkliği üzerine bir diğer çalışma Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından yürütülmüştür. Yazıcı ve Akyol'un (2017) okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerklik davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğretmen özerkliğindeki değişimin % 6,3'ünü etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderliğin, öğretmen özerkliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilmiştir.

İş performansı ve öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar incelendiğinde doğrudan doğruya bu iki değişkeni test eden araştırmalara rastlanmamış olmakla birlikte konuyla ilgili olabilecek araştırma bulguları yer almaktadır. Çolak vd.'nin (2017), öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi test eden araştırma bulgularına göre, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin % 12'sini açıklamaktadır. Benzer şekilde öğretmen özerkliği ile iş doyumları arasında ilişkiyi test eden benzer araştırmalara rastlamak mümkündür (Pearson & Moomaw, 2005; Rudolph, 2006; Skinner, 2008). Bu araştırmaların ortak bulgularına göre öğretmen özerkliği arttıkça, iş doyumları da artmaktadır.

Esser ve Olsen (2012) tarafından yapılan araştırma da ise çalışan özerkliğinin işin kalitesi, bireyin motivasyon, memnuniyet ve üretkenliğini etkilediği tespit edilmiştir. Saragih (2011), iş özerkliği, iş performansı, iş tatmini ve iş stresi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, iş özerkliğinin, iş performansını olumlu olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yöntem

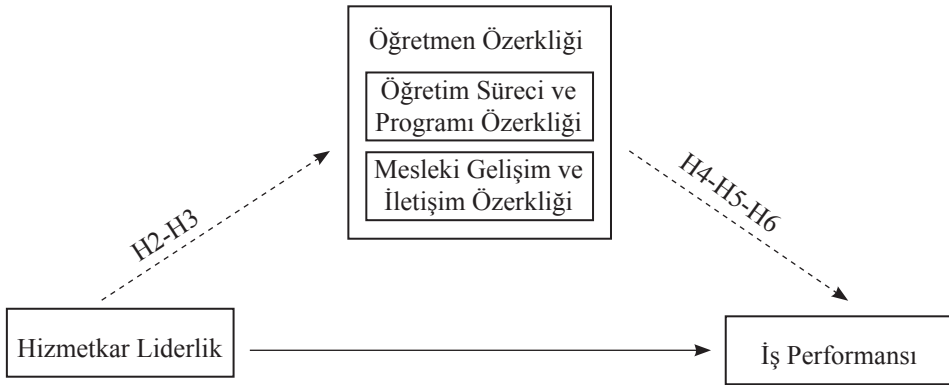
Araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bu başlık altında yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmış olup, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, tutumların ve eğilim-

lerin belirlenmesi amacıyla, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ya da etkinin ortaya konulmasına yöneliktir (Fraenkel vd., 2012). İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmalarda, mevcut durum, olay var olduğu haliyle tanımlanarak, bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve dereceleri tespit edilmektedir (Kaya vd., 2012).

Okul yöneticilerinin algılanan hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş performansları üzerindeki etkisinin öğretmen özerkliğinin aracılık rolü bağlamında incelendiği çalışmada, araştırma modeli literatürde yer alan ilgili çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur (Chiniara & Bentein, 2016; Özkan, 2021; Yazıcı & Akyol, 2017). Araştırmanın modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modelinde Hizmetkar Liderlik, bağımsız değişkeni, İş Performansı bağımlı değişkeni, Öğretmen Özerkliği ise aracı değişkeni temsil etmektedir. Öğretmen Özerkliği değişkeni, “Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği” ile “Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırma modeli doğrultusunda geliştirilen araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

H1: Öğretmenlerin hizmetkar liderlik algıları ile iş performansları algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğretmenlerin hizmetkar liderlik algıları ile öğretim süreci ve programı özerkliği algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğretmenlerin hizmetkar liderlik algıları ile mesleki gelişim ve iletişim özerkliği algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Öğretmenlerin öğretim süreci ve programı özerklik algısı ile iş performansı algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H5: Öğretmenlerin mesleki gelişim ve iletişim özerkliği algısı ile iş performansı algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H6: Öğretmenlerin hizmetkar liderlik algıları ile iş performansı algıları arasındaki ilişkide genel öğretmen özerkliğinin aracılık rolü vardır.

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 yılında Adana ilinde mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında mesleki ve teknik liselerde Adana ilinde görev yapan toplam öğretmen sayısı 4263'tür (Milli Eğitim İstatistikleri, 2022: 171). Zaman ve maliyet kısıtları nedeniyle evrene ulaşmak mümkün olmadığından, kolayda örneklem yönetimi ile ulaşılan 345 öğretmene anket formu gönderilmiştir. Çevrimiçi formlar kullanılarak dijitalleştirilen anket formu, katılımcılara, mail ya da WhatsApp grupları aracılığıyla gönderilmiştir. Gönüllü katılımcılar tarafından doldurulan 220 adet anketin, 212 tanesi analize uygun bulunmuş ve analizler 212 anket formu üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	İdari görev	F	%
Kadın	123	58.6	Var	32	15.2
Erkek	87	41.4	Yok	179	84.8
Yaş			Meslekteki Kıdem		
30 ve altı	11	5.2	10 yıl ve daha az	70	33.2
31-40	89	42.2	11-20 yıl arası	63	29.8
40-50	83	39.3	21 yıl ve üstü	78	36.9
51-60	26	12.3	İdarecilikteki Görev Yılı		
61 ve üstü	2	0.9	5 yıldan az	36	66.6
Eğitim Durumu			6-10 yıl	12	22.2
Lisans	159	75.4	11-15 yıl	2	3.7
Lisans Üstü	52	24.6	16-20 yıl	3	5.5
			21 yıl ve üstü	1	1.8

Veri toplama araçları

Verilerin elde edilmesinde alanyazında geçerliliği ve güvenilirliği farklı çalışmalarla test edilmiş olan Hizmetkar Liderlik Ölçeği, İş Performansı Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin tamamı katılımcıların algılarını ölçmektedir.

Hizmetkar Liderlik Ölçeği, Liden vd. (2008) tarafından geliştirilmiş, Kılıç ve Aydın (2016) tarafından, Türkçe'ye adapte edilerek geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 7 maddeli ve tek boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır.

İş Performansı değişkene ilişkin verilerin toplanması için, Doğan (2005) tarafından geliştirilen İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır. İş Performansı Ölçeği, görev performansı (9 mad-

de), bağlamsal performans (14 madde) olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen Özerkliğine yönelik verilerin toplanması için, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 4 boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar; “Öğretme Süreci Özerkliği”, “Öğretim Programı Özerkliği”, “Mesleki Gelişim Özerkliği”, “Mesleki İletişim Özerkliği” şeklinde adlandırılmıştır. Söz konusu ölçeklerde maddeler, 5’li Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum, ..., 5: Kesinlikle Katılıyorum) ile ölçümlenmiştir. Soru formunda katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla yaş, cinsiyet, kıdem yılı, idarecilik görevine ilişkin 8 soru sorulmuştur.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi esnasında, güvenilirlik, geçerlilik analizleri, normallik testi, faktör analizi, ortalama, standart sapma, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişki ve etkinin analizlerinin yapılmasından önce ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre güvenilirliği gösteren Cronbach’s Alfa değerleri sırasıyla Hizmetkar Liderlik Ölçeği için $\alpha = .93$, Öğretmen Özerklik Ölçeği için $\alpha = .96$ ve İş Performansı Ölçeği için ise $\alpha = .98$ değerleri elde edilmiştir. Ölçeklerin orijinal çalışmalarında Cronbach Alpha değerleri, Hizmetkar Liderlik Ölçeği için .84 (Liden vd., 2013) ve .85 (Kılıç & Aydın, 2017), Öğretmen Özerklik Ölçeği için .87 (Çolak & Altinkurt, 2007), İş Performansı Ölçeği için .86 (görev performansı) ve .77 (bağlamsal performans) (Doğan, 2005) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin .70’den büyük olması ölçeklerin güvenilirliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Cronbach, 1951).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinde verilerin normal dağılım gösterdiklerini anlamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri, -1,5 ile +1,5 arasında ise verilerin normal bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’te gösterilmektedir. Tablo 3’teki bulgular, verilerin normal dağıldığını gösterdiğinden, verilerin analizi parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3. Normallik Testine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek Adı	Çarpıklık	Basıklık
Hizmetkar Liderlik Ölçeği	-.832	.359
Öğretmen Özerklik Ölçeği	-.620	.458
İş Performansı Ölçeği	-.958	.306

İş Performansı ve Öğretmen Özerkliği ölçekleri orjinallerinde alt boyutlardan oluştukları için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi değerlerine bakılıp, ölçeklerin faktörlere ayrılması için uygunluğu test edilmiştir. Sadece Hizmetkar Liderlik Ölçeği tek boyuttan oluştuğu için bu ölçeğe faktör analizi uygulanmamıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Ölçeklere İlişkin KMO Değerleri ve Bartlett Testi Sonuçları

Değişkenler			KMO
İş Performansı	Chi Square	6944.739	.973
	Df	253	
	P	.000	
Öğretmen Özerkliği	Chi Square	3534.725	.941
	Df	136	
	P	.000	

Örneklem büyüklüğü ve normalliğin anlamlı olması nedeniyle, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri Varimax döndürme yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. İş Performansı Ölçeği’ne ilişkin faktörlerin, orijinal ölçekte olduğu gibi iki boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Faktör yük değerleri görev performans boyutu için .445 ile .767 arasında, bağlamsal performans boyutu için .408 ile .822 arasında dağılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükleri değerlerinin 0.30’dan daha yüksek olduğu ve bir maddenin aynı anda iki faktöre yüklenmediği tespit edildiğinden (Stevens, 2002) faktör analizi sonuçları olduğu haliyle kabul edilmiştir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği faktör analizi bulgularının Çolak ve Altınkurt (2017)’un orijinal çalışmasında olduğu gibi “öğretme süreci özerkliği”, “öğretim programı özerkliği”, “mesleki gelişim özerkliği”, “mesleki iletişim özerkliği” olmak üzere dört boyutta toplanmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise elde edilen sonuçlar ölçeğin iki boyutta toplandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre “öğretim süreci özerkliği” ile “öğretim programı özerkliği” tek boyuta, “mesleki gelişim özerkliği” ile “mesleki iletişim özerkliği” boyutları tek bir boyutta toplanmış ve faktör analizi sonunda iki boyut ortaya çıkmıştır. Nitekim, öğretmen özerkliği kavramının alanyazında farklı boyutlarda incelendiği bilinmektedir. Örneğin, Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini, öğretim programı özerkliği ile genel öğretim özerkliği adıyla iki grupta ele almıştır. Öztürk (2011)’ün çalışmasında ise öğretmen özerkliği üç boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; öğretimin planlanması ve uygulanması boyutu, yönetim süreçlerine katılma boyutu ve mesleki gelişim özerkliği boyutu olarak adlandırılmıştır. Friedman (1999) ise öğretmen özerkliğini dört boyutta ifade etmiştir. Bunlar, öğretim ve değerlendirme özerkliği, okul kararlarına katılmada özerklik, mesleki gelişim özerkliği ve öğretim programı özerkliğidir.

Dolayısıyla Öğretmen Özerkliği Ölçeği’ne ait alt değişkenlerin ve toplam açıklanma varyansı ile faktör yükleri Tablo 5’te verilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür.

Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Faktör Yükleri

Faktör Yükleri			
	Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim ve Mesleki İletişim Özerkliği	Açıklanan Varyans (%)
M1	.741		
M2	.800		
M3	.807		
M4	.842		
M5	.854		
M6	.824		35.493
M7	.758		
M8	.514		
M9	.471		
M10	.686		
M11	.492		
M12		.690	
M13		.707	
M14		.767	
M15		.748	35.352
M16		.765	
M17		.733	
Toplam Açıklanan Varyans (%)			70.845

Toplanan verilerin analiz edilmesinde ilişki ve etkilerin test edilmesi amacıyla korelasyon ve regresyona ilişkin hesaplamalar yapılmış olmakla birlikte, verilerin aritmetik ortalama, standart sapma vb. gibi değerlerinin hesaplanması için basit istatistik tekniklerden de yararlanılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 13.10.2022 tarih ve E-87347630-659-393358 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Tablo 6’da araştırmanın değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleriyle, bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin gösterdiği korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 6. Değişkenlere Ait Korelasyon, Ortalama ve Standart Sapma Analizi Bulguları

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3	4
1. İş Performansı	4.08	.94	1			
2. Hizmetkar Liderlik	3.65	.97	.364**	1		
3. Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği	4.05	.91	.557**	.425**	1	
4. Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği	3.89	.93	.518**	.443**	.816**	1

**p<0,00

Tablo 6’da değişkenlere ilişkin ortalama değerler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin İş Performanslarını yüksek (ortalama=4.08) olarak algılamakta, kurumlarında bulunan yöneticilerin Hizmetkar Liderlik davranışına yönelik algılarının ortalama değerlerin üstünde (ortalama=3.65) olduğu görülmektedir. Yine Tablo 6’da yer alan bilgilere göre, katılımcı öğretmenlerin genel özerklik algıları genel olarak ortalama değerlerin üstündedir (ortalama=4.05 ve ortalama=3.89).

Öğretmen özerkliğini ifade etmek için kullanılan Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği boyutu ile Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği boyutları karşılaştırıldığında katılımcıların, ders içi etkinlikler, öğretim materyali, öğrencilerle etkileşim gibi konuları kapsayan Öğretim Süreci ve Programı boyutlarında kendilerini daha özerk algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin katılacağı bilimsel toplantı, hizmet içi eğitim, meslektaşlar ve velilerle iletişim konularını kapsayan Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği algılarının, öğretmen özerkliğinin diğer boyutundan daha düşük değer aldığı tespit edilmektedir.

Tablo 6’da yer alan bulgular ışığında, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki analizi incelendiğinde, İş Performansı ile sırasıyla Hizmetkar Liderlik Algısı ($r=.364$), Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği Algısı ($r=.557$), Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı arasında ($r=.518$) olumlu yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Hizmetkar Liderlik ile Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği Algısı ($r=.425$), Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı arasında ($r=.443$) olumlu yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülürken, son olarak Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği Algısı ile Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı arasında ($r=.816$) da olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, değişkenlerden herhangi birindeki olumlu değişimin, diğer değişkenler üzerinde aynı etkiyi oluşturması beklenmektedir. Özellikle Mesleki Gelişim ve İleti-

şim Özerkliği ile Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.816$).

Çalışmada yer alan öğretmen özerkliği iki boyutta incelenmesi sebebiyle araştırma modelinde öğretmenlerin Öğretim Süreci ve Program Geliştirme Özerkliği ile Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği algıları iki ayrı aracı değişken olarak gösterilmiştir. Bu sebeple aşağıda yer alan Tablo 7 ve 8’de her iki aracı değişkenin aracılık rollerinin test edilmesi amacıyla aracı etki analizi uygulanmıştır. Aracı etki analizi, üç adet ön şarttan oluşan toplam dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Baron & Kenny, 1986).

Tablo 7. Öğretim Süreci ve Program Geliştirme Özerkliği Algısı Aracılık Testi

Adımlar	Modeller	B	S. Hata	Beta	T	f	Adj.R ²	P	Hipotez	Sonuç
1	Sabit	2.601	.221		11.776					
	Hiz.Lid.-Ö.Süreci ve Prog. Özerkliği	.396	.058	.425	6.789	46.086	.177	.000	H2	KABUL
2	Sabit	2.797	.236		11.855					
	Hiz.Lid. – İş Perf.	.352	.062	.364	5.647	31.855	.128	.000	H1	KABUL
3	Sabit	1.744	.248		7.042	93.898				
	Ö.Süreci ve Prog. Özerkliği – İş Perf.	.578	.060	.557	9.690		.307	.000	H4	KABUL
4	Sabit	1.472	.268		6.490			.000		
	Hiz.Liderlik	.150	.061	.155	2.475	51.163	.323	.014	H6	KABUL
	Ö.Süreci ve Prog. Özerkliği	.510	.065	.491	7.826			.000		
Sobel Testi	Test İstatistiği					Std. Hata			p	
		5.75				0.04			.000	

Yapılan analiz sonucunda ilk adımda elde edilen bulgulara göre, bağımsız değişken olan Hizmetkar Liderlik Algısının, birinci aracı değişken olan Öğretim Süreci ve Programı Özerklik Algısı üzerinde anlamlı bir yordama gücü olduğu görülmektedir ($\beta=.425$; $p<.000$). Benzer şekilde ikinci adımda Hizmetkar Liderlik Algısının, bağımlı değişken olan İş Performansı Algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı sorgulanmış ve değişkenler arasında anlamlı bir yordama tespit edilmiştir ($\beta=.364$; $p<.000$). Üçüncü adımda aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki yordama gücü incelenmiş, Öğretim Süreci ve Programı Özerklik Algısının, İş Performansı Algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır ($\beta=.557$; $p<.000$). Dördüncü adımda ise Hizmetkar Liderlik ile Öğretim Süreci ve Program Özerkliği Algılarının İş Performansı Algısı üzerinde birlikte yordama gücüne bakılmıştır. Buna göre Tablo 7’nin dördüncü adımında yer alan katsayı değerleri incelendiğinde hem bağımsız hem de aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde hala anlamlı bir yordama gücüne sahip olduğu, bunun yanında bağımsız değişkenin beta değerinde azalma olduğu görülmektedir ($\beta=.425 > \beta=.155$). Dolayısıyla Öğretim Süreci ve Programı Özerklik Algısının, Hizmetkar Liderlik ve İş Performansı Algıları arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu söylenebilir ($z=5.75$; $p<.000$).

Tablo 8. Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı Aracılık Testi

Adımlar	Modeller	B	S. Hata	Beta	T	f	Adj.R ²	P	Hipotez	Sonuç
1	Sabit	2.348	.225		10.446	50.898	.192	.000	H3	KABUL
	Hiz.Lid.- Mes.Gel.İlet.Özerkliği	.424	.059	.443	7.134					
2	Sabit	2.797	.236		11.855	31.855	.128	.000	H1	KABUL
	Hiz.Lid. – İş Perf.	.352	.062	.364	5.647					
3	Sabit	2.043	.240		8.526	76.748	.265	.000	H5	KABUL
	Mes.Gel.İlet.Özerkliği – İş Perf.	.524	.060	.518	8.761					
4	Sabit	1.743	.264		6.608	42.701	.284	.000	H7	KABUL
	Hiz.Lid.	.449	.066	.444	6.824					
	Mes.Gel.İlet.Özerk.	.162	.063	.167	2.569					
Sobel Testi	Test İstatistiği		Std.Hata					p		
	5.60		0,04					.000		

Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı aracı değişkenin, bağımlı ve bağımsız değişkenler üzerindeki yordama gücünün test edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmaktadır. Regresyon analizinin birinci adımda, bağımsız değişken olan Hizmetkar Liderlik Algısının, ikinci aracı değişken olan Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=.443$; $p<.000$). İkinci adımda Hizmetkar Liderlik Algısının, İş Performansı Algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($\beta=.364$; $p<.000$). Üçüncü adımda aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki yordama gücü incelenmiş, Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısının, İş Performansı Algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır ($\beta=.518$; $p<.000$). Dördüncü adımda ise Hizmetkar Liderlik ile Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algılarının İş Performansı Algısı üzerinde birlikte yordama gücüne bakılmıştır. Buna göre Tablo 8’in dördüncü adımında yer alan katsayı değerleri incelendiğinde hem bağımsız hem de aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde hala anlamlı bir yordama gücüne sahip olduğu, bunun yanında bağımsız değişkenin beta değerinde azalma olduğu görülmektedir ($\beta=.425 > \beta=.155$). Dolayısıyla Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı ile Hizmetkar Liderlik ve İş Performansı Algıları arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu söylenebilir ($z=5.75$; $p<.000$).

Sonuç ve Tartışma

Hizmetkar liderlik, iş performansı ve öğretmen özerkliği değişkenlerinin irdelendiği bu araştırmada iki temel soruya cevap aranmıştır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik algılarının, iş performansları üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Diğer araştırma sorusu ise bu etkide öğretmenlerin özerklik algılarının aracılık rolüne ilişkindir. Araştırma sorusunun zemininde sosyal değişim teorisi yer almaktadır. Bu teoriye göre, kaynakların yer değiştirmesiyle meydana gelecek değişimin yarattığı pozitif etki, bireylerin değişime katılmaya istekli olmasına sebep olmaktadır.

Hizmetkar liderlik kavramı, liderlik olgusuna farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Hizmet ederek, adanarak, empati kurularak da liderlik edilebileceğini gösteren bu liderlik anlayışı, eğitim konulu araştırmalarda sıklıkla kullanılır olmuştur. Özellikle hizmetkar liderlik anlayışıyla birlikte, öğretmenlere tanınan özerkliğin arttığı durumlarda, pozitif bir çıktı olan iş performansının artması beklenmektedir. Öğretim programı, yöntem ve teknikleri, okul yönetimi, kişisel mesleki gelişim, özgürlük, sınıf yönetimi gibi konularla ilgili olan öğretmen özerkliğinin, başarıyı arttırması beklenmektedir. Öğretmen özerkliğinin alt boyutlarına ilişkin alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır (Çolak & Altınkurt, 2017; Freidman, 1999; Öztürk, 2011; Pearson & Hall, 1993). Bu çalışmada ise öğretmen özerkliği değişkeninin “Öğretim Programı ve Süreci Özerkliği” ile “Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği” olmak üzere iki faktörde toplandığı tespit edilmiş ve araştırma bulgusunun alanyazına ayrıca katkı sağlayacağı düşünülerek, öğretmen özerkliği kavramı iki boyut altında değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin kendi iş performansları ile ilgili algılarının yüksek, kurumlarında bulunan yöneticilerin hizmetkar liderlik davranışına yönelik algılarının ortalamanın üstünde, kendileriyle ilgili genel özerklik algılarının ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular alanyazında yer alan diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kendi iş performanslarıyla ilgili algılarının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde (Koç vd., 2009; Ordu, 2016; Polat, 2019), genel olarak öğretmenlerin kendi performanslarını ortalamanın üzerinde değerlendirildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarına yönelik algılarının incelendiği araştırmalarda (Cerit, 2009; Çoban, 2019; Ertürk, 2021) ise hizmetkar liderlik davranışına yönelik algılarının, mevcut araştırma sonuçlarına paralel şekilde ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendileriyle ilgili genel özerklik algıları, Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularında da orta düzeyin üstünde tespit edilmiştir. Güvenç (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin özerkliğine yönelik destek algılarının orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Canbolat (2020) ise öğretmenlerin özerkliğin benimsenmesi ile ilgili algılarının yüksek, özerkliğin uygulanması ile ilgili algılarının ortalamadan nispeten düşük olduğunu ifade etmiştir.

Bilindiği üzere ülkemizde, belirlenen müfredat, belirlenen kaynaklar, programlanmış etkinlikler yoluyla öğretmenler için esneklik alanları oldukça sınırlandırılmıştır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgunun, öğretmenlerin genel öğretmen özerkliği ile algılarının orta düzeyin üzerinde tespit edilmesi çelişkili bir durum gibi gözükmektedir. Fakat özellikle, öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan nitel çalışmalar incelendiğinde (Canbolat, 2020; Kılınç, 2018, Özasan, 2015), öğretmenlerin mesleki özerkliği genel hatlarıyla “ana çerçevesi çizilmiş bir sistemin içinde öğretmenlerin kendilerine özgü alanlar oluşturması” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, dersin işleyiş biçimini belirleyebilen, kendi öğretim materyallerini kullanabilen, öğrencilerle iletişimde kişiliğini, görüşlerini yaptığı mesleğe yansıtabilen öğretmen kendini özerk algılayabilmektedir.

Bu konuyla ilgili dikkat çekilmek istenen diğer bir durum ise öğretmen özerkliğinin ifade edilmesinde sıklıkla kullanılan kavramlardır. Öğretmen özerkliği ile birlikte kullanılan kavramlar, “öğretmen özellikleri”, “koşullara göre esneklik”, “mesleki yeterlilik-alan bilgisi”, “saygınlık”, (Kılınç, 2018; Özasan, 2015), “öğretmenlerin yetkinlikleri ve profesyonellikleri (Pearson & Moomaw, 2006)” gibi bireysel özelliklere atfedilen kavramlardır. Bu noktada, mesleki açıdan kendilerini yetkin gören katılımcıların bu algılarının, özerklik algılarına doaylı olarak yansımış olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin kendilerini Öğretim Süreci ve Programı boyutlarında daha özerk algıladıkları şeklindedir. Bu boyut, ders içi etkinlikler, öğretim materyali, öğrencilerle etkileşim gibi konuları kapsamaktadır. Öğretmenlerin özerklik algıları, bilimsel toplantılara katılım, hizmet içi eğitim, meslektaşlar ve velilerle iletişim konularını kapsayan, Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği boyutunda ise daha düşüktür. Elde edilen bu bulgu Yazıcı ve Akyol’un (2017) yürütmüş olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından elde edilen bulgularda da öğretmenlerin, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci özerkliğini, en az ise mesleki gelişim özerkliği davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Özerkliğin Öğretim Süreci ve Programı boyutu, daha ziyade öğretmenin bireysel çabalarıyla ders işleme süreçlerinde, sınıf içi etkinliklerde, iletişim biçimlerinde esneklik sağlayabileceği, farklılık yaratabileceği alanlarla ilgili iken, Mesleki Gelişim ve İletişim özerkliği, kurumsal izin, süreç ve kararlar gibi daha katı uygulamalarla sürdürülmesi gereken konuları kapsadığı için öğretmenlerin esneklikleri azalttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Her ne kadar, özerklik alanları için hissedilen esneklik eşit olmasa da özerklik olgusunun eğitim başarısı üzerinde daha anlamlı etki oluşturabilmesi için öğretmenlerin tüm boyutlarda kendilerini özerk algılamaları önemlidir. Bu durum, yani, özerkliğin tüm boyutları kapsadığı takdirde eğitim başarısı üzerinde etkili olduğu PISA Araştırmaları’nda ortaya konulmuştur (Eurydice, 2008). Bunun yanı sıra Yazıcı ve Akyol’un (2013) da çalışmalarında ifade ettiği gibi öğretmelere tüm boyutlarıyla tanınan özerkliğin, bireysel iş performansı, okul per-

formansı ve daha makro açıdan eğitim performansı üzerinde daha anlamlı etkiler yaratması beklenmektedir. Bu gerekçelerle, uygulamacılara, hem Öğretim Süreci ve Programı hem de Mesleki Gelişim ve İletişim boyutlarını kapsayan şekilde çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Katılımcıların, Hizmetkar Liderlik Algısı ile Özerklik Algısı (Öğretim Süreci ve Programı Özerkliği Algısı, Mesleki Gelişim ve İletişim Özerkliği Algısı) arasında bilimsel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre Hizmetkar Liderlik algısında meydana gelen pozitif yönlü bir değişimin, Özerklik algısında pozitif yönde bir değişim oluşturacaktır. Bu bulgu, alanyazında yer alan, hizmetkar liderlik davranışının, özerklik davranışını (Chiniara & Bentein, 2015; Sparks, 2012) olumlu yönde etkilediğine dair bulgularla benzer niteliktedir. Sparks (2012) liderlik ve öğretmen özerkliği üzerine yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin özerkliği üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürleri ve öğretmen özerkliğini sorgulaması açısından benzerlik taşıyan bir başka araştırma sonucu da, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmen özerkliğindeki değişimin % 6.3'ünü etkilediğini göstermektedir (Yazıcı & Akyol, 2017).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Hizmetkar Liderlik Algısı ile İş Performansı algısı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle Hizmetkar Liderlik algısında meydana gelen bir pozitif yönlü bir değişim, İş Performansı'nda da pozitif yönlü bir değişime neden olmaktadır. Liden vd.'nin (2008) yapmış olduğu çalışma, okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş performansı üzerindeki etkisini sorgulaması ve hizmetkar liderliğin iş performansına katkı sağladığını göstermesi açısından, araştırmacı tarafından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Karacaoğlu ve Satır (2019), bir üretim işletmesinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında çalışanların hizmetkar liderliğe yönelik algılarının, iş (görevsel ve bağlamsal) performansları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Hizmetkar Liderlik ve İş Performansı ilişkisine ilişkin araştırma bulguları diğer benzer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Chiniara & Bentein, 2015; Jimmy & Jody, 2014; Ürü Sanı vd., 2013). Benzer bir araştırma bulgusu olması açısından, Fischer (2017) araştırmasında, iş tatmini ile hizmetkar liderlik arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir.

Hizmetkar Liderlik, Özerklik ve İş Performansı algıları arasında tespit edilen anlamlı ve pozitif ilişki, araştırmacı tarafından Sosyal Değişim Teorisinin varsayımlarını desteklediği şeklinde yorumlanmaktadır. Hizmetkar liderliğin temellerini sosyal değişim teorisiyle temellendiren Karryna & Nathan (2019), hizmetkar lideri izleyenlerin, liderleriyle aralarında gelişen karşılıklı olumlu ilişki nedeniyle, olumlu davranışlar göstermeleri şeklinde ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak, hizmetkar liderin, izleyenlere hizmet, refah, empati, vb. sunmasının yanı sıra, öğretmenlere tanınacak özgürlük, esneklik, kendine güven gibi özerklikle ilgili durumların sağladığı kazançların, öğretmenlerin iş performanslarını arttıracığı, böylece tarafların karşılıklı şekilde fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Ayrıca katılımcıların Öğretim Süreci ve Programı Özerklik Algıları ile Mesleki Gelişim ve İletişim Algılarının, Hizmetkar Liderlik ve İş Performansı Algıları arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yani, kurum yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş performanslarını etkilemelerinin yanı sıra, öğretmenlerin özerklik algılarına bağlı olarak bu etki artmakta ya da azalmaktadır. Bu sonuca benzer bir sonuç, Chiniara ve Bentein'in (2015) araştırmalarında da elde edilmiştir. Bu bulguya göre hizmetkar liderliğin, iş (görev) performansı üzerindeki etkisinde özerklik değişkenin aracılık etkisi olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, hizmetkar liderlik davranışının iş performansı üzerindeki etkisi bilimsel olarak tespit edilmiş olmakla birlikte, özerklik algısıyla beraber bu etkinin katlanarak artacağı ifade edilmesi uygun olacaktır.

Tüm bu bulgular ışığında, bu konuda çalışmak isteyen akademisyenlere, öğretmen özerkliği boyutların detaylandırılması konusunda keşfedici araştırmalar yapmaları tavsiye edilebilir. Yapılan çalışma, katılımcıların algıları doğrultusunda ortaya çıkan bir çalışma olduğundan farklı öğretim kademelerinde benzer bir çalışmanın yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulama tarafında ise özerklik ile ilgili fırsatların yaratılması konusunda yöneticilere önemli görevler düştüğü ve bu anlamda izleyenlere hizmet ederek, kolaylaştırıcılık vazifesi konusunda daha fazla sorumluluk almaları, beklenen iş performansını arttırmak açısından tavsiye edilmektedir.

Öte yandan, araştırmanın sahip olduğu bir takım kısıtları bulunmaktadır. Araştırma evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Adana İli'nde mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Zaman ve maliyet kısıtları nedeniyle, 212 katılımcının katkılı ile araştırma yürütülmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenmesi konusunda dikkatli olmayı gerektirmektedir.

Özetle, Hizmetkar Liderlik Algısı, Öğretmen Özerkliği Algısı ve İş Performansı Algısı değişkenlerinin her birinin birbirleriyle aralarında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Hizmetkar Liderlik davranışlarına yönelik algılarının, iş performanslarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendilerini Öğretim Süreci ve Programı ile Mesleki Gelişim ve İletişim alanında özerk algılamalarının Hizmetkar Liderliğin, İş Performansı üzerindeki etkisi üzerinde güçlü bir aracılık etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken, söz konusu alanlarda kendilerini özerk algılamaları, hizmetkar liderlik davranışlarının, öğretmen performansı üzerindeki etkilerini olumlu yönde arttırmaktadır.

Etik Onay

Bu araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 13.10.2022 tarih ve E-87347630-659-393358 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akdoğan, A.A., Cingöz, A. & Mirap, S.O. (2009). Lider üye etkileşiminin/değişiminin yenilikçi iş performansı, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Eskişehir, 379-386.
- Akyol, B. & Yazıcı, A. Ş. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 189-208 .
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: Eğitim sektörü üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Bakan, İ. & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Baker, N. (2022). Liderliğin evrimi ve başlıca liderlik tarzları. *Florya Chronicles of Political Economy*, 8(1), 29-46. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/fcpe/issue/70071/1101700>
- Balay, R., Kaya, A. & Geçdoğan Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yetenekleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 229-249.
- Barbuto, J. E. J., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group and Organizational Management*, 31, 300–326.
- Befort, N., & Hattrup, K. (2003). Valuing task and contextual performance: Experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors. *Applied HRM Research*, 8(1), 17-32.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange, and Power in Social Life*. New York: John Wiley & Sons.
- Borman, W. C., Stephan J. M. (1997). Task performance and contextual performance: the meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99-109.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leader ship behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5) 600–623, DOI: 10.1177/1741143209339650
- Chiniara, M. & Bentein, K. (2016). Linking servant leadership to individual performance: Differentiating the mediating role of autonomy, competence and relatedness need satisfaction. *The Leadership Quarterly*, 27(2016): 124-142.

- Çayırağası, F. & Özpolat, A. (2013). Özel güvenlik sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık, iş motivasyonu, iş performans düzeyleri ve bir uygulama. 3. *Ulusal Özel Güvenlik Sempozyumu*, Gaziantep, 89-105.
- Çoban, O. (2019). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çolak, İ. Altinkurt, Y. & Yılmaz K. (2017). Öğretmenlerin özerk davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002
- Conway, J. M.(1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3-13.
- Cronbach, L. J (1951). *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests*. (16th Ed.), Psychometrika.
- Duman, M. Ç. & Akdemir, B. (2016). Mobing ve çalışan performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 29-52.
- Duyan, E.,& Van Dierendonck, D. (2014). Hizmetkar liderliği anlamak: teoriden ampirik araştırmaya doğru. *Sosyoloji Konferansları*, 49, 1-32.
- Doğan, Y. & Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1(18), 165-190.
- Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe 17.10.2022 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf adresinden erişildi.
- Ertürk, R. (2021). Okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) , 57-72
- Esser, I.,& Olsen, K.M. (2012). Perceived job quality: autonomy and job security within a multi-level framework. *European Sociological Review*, 28 (4), 443–454.
- Farling, M.L.,Stone, A.G. & Winston, B.E. (1999). Servant leadership: setting the stage for empirical research, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 6(1/2), 49-72.

- Fischer, Paul E.(2017). *The relationship between teacher perceptions of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction in South Dakota*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), The University of South Dakota, USD.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Franklin, H. N. (1998). *Principle consideraiton and its relationship to teacher sense of autonomy*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Oregon, Oregon.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics (Yayınlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. AAI3255863).
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*, Mahwah, NJ : Paulist Press.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hunter, E. M., Neubert, M. J., Perry, S. J., Witt, L. A., Penney, L. M., & Weinberger, E. (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 316–331.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior and Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- Jimmy, S. & Jodi, N. (2014). Teacher retention and satisfaction with a servant leader as principal. *Education*, 1, 101-106.
- Joseph, E. E. & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust and organizational trust. *Leadership and Organization Development*, 26(1), 6-22.
- Karacaoğlu, K. & Satır, F. (2019). Çalışanların otantik ve hizmetkâr liderlik algulamalarının, performansları üzerindeki etkileri: kayseri organize sanayi bölgesinde bir işletme uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 53 (Haziran)2019:87-111.
- Kaya, A., Balay,R., & Göçen, A.(2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmetekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International. Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.

- Katz, D. R. & Kahn, L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*, 2nd Edition, New York: John Wiley and Sons.
- Keith, K.M. (2017). Definition of servant leadership. 1.10.2022 tarihinde <http://toservefirst.com/definiton-of-servantleadership.html> adresinden erişildi.
- Kendir, T. M. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalara ilişkin bir içerik analizi (2010-2021)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıç, K.C., & Aydın, Y. (2016). 'Hizmetkar liderlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30), 106 – 113.
- Kılınç, A.Ç., Bozkurt, E., İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 19 (18), 78-98.
- Koç H., Yazıcıoğlu İ. & Hatipoğlu, H (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(28), 13 - 22.
- Kutaniş, P. (2018). *Kendi kendine liderlik tarzının iş tatmini ve iş özerkliği üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Laub, J. (2004). Defining servant leadership: A recommended typology for servant leadership studies. *School of Leadership Studies*, 1-10
- Liden, R. C., Wayne S. J., Zhao H. & Henderson D. (2008). Servant leadership: development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161–177.
- Lopez-Cabarcos, M.A., Vazquez-Rodríguez, P. & Quinoa-Pinerio, L. M.. (2022). An approach to employees' job performance through work environmental variables and leadership behaviours. *Journal of Business Research*, 140 (2022): 361-369.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri, 9.10.2022 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglelefndmkaj/https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden erişildi.
- Mittal, R. & Dorfman, P. W. (2012). Servant leadership across cultures. *Journal of World Business*, 47, 555-570

- Motowidlo, S. J., Walter C. B., Schmit, M.J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*, 10, 71-83.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.
- Özer, E. (2018). *Otel yiyecek içecek bölümlerinde güçlendirmenin işgören performansına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 25-39 . DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m
- Özdevecioğlu, M. & Kanıgür, S. (2009). Çalışanların ilişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının performansları üzerindeki etkileri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (16), 53-82
- Özgen, H., Azim Ö., & Azmi Y. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Nobel Yayıncılık, Adana.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Özkan, A. (2021), *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yöneticilerinin hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerklik davranışları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Page, D. & Wong, P. T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servantleadership. S. Adjibolosoo (Ed.), *The Human Factor in Shaping the Course of History and Development*. Boston: University Press of America
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: a theoretical model*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Erişim adresi ProQuest Dissertations and Theses A&I database. (UMI No. 2003778674)
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, C. & Moomaw, W., (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.

- Pekdemir, I., M. Koçođlu & Gürkán, G.Ç. (2014). Özerklik ve ödüllendirme algılarının çalışan performansı üzerindeki etkisinde çalışanın inovasyona yönelik davranışının aracılık rolüne yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 332-350.
- Polat, Ş. (2019). Öğretim doyumu ve iş performansı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 641-651.
- Porter, L. W. (1963). Job attitudes in management: IV. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of size of company. *Journal of Applied Psychology*, 47(6), 38-45.
- Rotundo, M., Paul R. S. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: a policy capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 66-80.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).
- Saragih, S. (2011). The effects of job autonomy on work outcomes: self efficacy as an intervening variable, *International Research Journal of Business Studies*, 4 (3), 203-215.
- Scotter V.J. (2000). Relationship of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and affective commitment. *Human Resources Management Review*, 10 (1).
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Yayımlanmamış doktora tezi), The George Washington University, USA.
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30
- Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & Organization Development Journal*. 17(7), 33-35
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th Edt). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Steh, B. & Pozarnik B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. In D. Beijaard et al. (Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363), Dordrecht: Springer.

- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (yayımlanmamış doktora tezi). The University of Maryland, College Park.
- Sousa, M. & Van Dierendonck, D. (2017). Servant leadership and the effect of the interaction between humility, action, and hierarchical power on follower engagement. *Journal of Business Ethics* 141, 13-25.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Thompson, J.D. (1967). *Organizations in Action*, Mcgraw-Hill, New York.
- Tuuli, M.M. & Rowlinson, S. (2009). Performance consequences of psychological empowerment. *Journal of Construction Engineering and Management*, 135(12), 1334-1347
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 15.09.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/_adresinden_erişilmiştir.
- Ürü Sanı, F. O., Çalışkan, S. C., Atan, Ö. & Yozgat, U. (2013). Öğretim üyelerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve ardılları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 63-82.
- Van Scotter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275.

The Mediating Role of Teacher Autonomy in the Effect of Servant Leadership on Job Performance

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study; to determine the effect of teachers' perceptions of servant leadership on job performance and to test the mediating role of teacher autonomy in the effect of teachers' perceptions of servant leadership on job performance. In this study, the scales whose validity and reliability were tested in the literature was used to collect data for the quantitative research method. The scales that is mentioned are the Servant Leadership Scale, the Job Performance Scale and the Teacher Autonomy Scales. The hypotheses of the research were tested with the participation of 212 teachers working in vocational and technical high schools in Adana in the 2022-2023 academic year. According to the findings obtained from the research, it was concluded that the perceptions of the participating teachers about their job performance were high, and the perceptions of the administrators about the servant leadership behaviors and the general autonomy perceptions were above the average value. Moreover, it has been determined that teachers' perceptions of servant leadership behaviors affect their job performances positively. In addition, teachers' self-perceptions of the teaching process and program, and professional development and communication have a strong mediating effect on the effect of servant leadership on job performance. Therefore, teachers' self-perception of autonomy and servant leadership behaviors in these areas while performing their professions increase teacher performance in a positive way.

Method

In this research, which was carried out with the contribution of 212 teachers, the data were obtained by filling in the questionnaire forms prepared through Google Forms by voluntary participants. The scale developed by Liden et al. in 2013 was used to measure the perception of Servant Leadership. The Job Performance scale developed by Doğan in 2005 was used to collect data on the Job Performance variable. Teacher Autonomy scale developed by Çolak and Altinkurt (2017) was used to collect data on Teacher Autonomy. In the analysis of the collected data, in addition to simple statistical techniques such as mean and standard deviation, correlation and regression analyzes were applied in order to determine the relationship and effect between the variables. In line with the research model, six hypotheses were developed for the research and these hypotheses were tested with the applied statistical methods.

Results

The findings obtained from the research show that while the participant teachers perceive their Job Performance as high (mean=4.08), perceive their administrators's Servant Leadership behaviors above the average values (mean=3.65). It is seen that the general autonomy perceptions of the participating teachers are generally above the average value (mean=4.05 and average=3.89). Similar results to this finding were also found by Akyol and Yazıcı (2017). As they stated that teachers' general autonomy behaviors are above the medium level.

When the dimensions of Teaching Process and Program Autonomy, which is used to express teacher autonomy, and Professional Development and Communication Autonomy are compared, it is seen that the participants perceive themselves more autonomous in the dimensions of the Teaching Process and Program, which include in-class activities, teaching materials, and interaction with students. It has been determined that the perceptions of Professional Development and Communication Autonomy, which includes the scientific meeting that teachers will attend, in-service training, and communication with colleagues and parents, have a lower value than the other dimension of teacher autonomy. This finding is similar to the results of the research conducted by Akyol and Yazıcı (2017). In the findings obtained by Akyol and Yazıcı (2017), it was determined that teachers exhibited the most teaching process autonomy and the least professional development autonomy among the autonomy dimensions.

According to the research findings, there is a significant and positive relationship between all the variables of the research. In addition, it has been determined that the Perception of Teaching Process and Program Autonomy has a partial mediation effect between Perceptions of Servant Leadership and Job Performance. Another finding of the study is that there is a partial mediation effect between Perceptions of Professional Development and Communication Autonomy and Perceptions of Servant Leadership and Job Performance.

Conclusion

In this study, in which the variables of servant leadership, job performance and teacher autonomy were examined, answers were sought to two basic questions. The first of these is related to the effect of school administrators' perceptions of servant leadership behaviors on teachers' job performance. The other research question is about the mediating role of teachers' perceptions of autonomy in this effect. Social exchange theory is the basis of the research question. According to this theory, the positive effect of the change that will occur with the displacement of resources causes individuals to be willing to participate in the change.

A scientifically significant and positive relationship was determined between the participants' Perception of Servant Leadership, Perception of Autonomy and Perception of Job Performance. Accordingly, it is concluded that a positive increase in one of these

variables will create a positive increase in other variables. This result, in addition to showing parallelism with other research results in the literature, has been interpreted as a finding that supports the assumptions of the Social Change Theory. In particular, it is seen that there is a high level of relationship between Professional Development and Communication Autonomy and Teaching Process and Program Autonomy. This situation may draw attention to the importance of the necessity of conducting studies on autonomy in a holistic context, covering all dimensions.

In addition, it has been determined that the participants' Teaching Process and Program Autonomy Perceptions and Professional Development and Communication Perceptions have a partial mediation effect between Servant Leadership and Job Performance Perceptions. That is, the servant leadership behaviors of the institution administrators affect the job performance of the teachers, as well as this effect increases or decreases depending on the teachers' perceptions of autonomy.

In the light of all these findings, academicians who want to work on this subject can be advised to conduct exploratory research on the elaboration of the dimensions of teacher autonomy. Since the study is a study that emerged in line with the perceptions of the participants, it is thought that conducting a similar study at different education levels will contribute to the literature. On the implementation side, it is recommended that managers have important duties in creating opportunities for autonomy, and in this sense, they should take more responsibility for facilitating by serving the audience.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi: Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesi

Determining 6th Grade Students' Acquisition Level of the Learning
Outcomes in Science Lesson: Solar System and Eclipses Unit

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Burhan ÜZÜM

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi: Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesi

Burhan ÜZÜM¹

DOI: 10.58689/eibd.1267980.

Öz: Bu çalışmada amaç öğrencilerin 6. sınıf Fen Bilimleri dersi “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi kapsamındaki kazanımlara ulaşma düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu Siirt il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu ünite kapsamında 5 kazanımın olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak bu kazanımlar dikkate alınarak oluşturulan 24 maddelik çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Verilerin analizine göre, testin ortalama güçlüğü $p_{ort}=0.62$ ve testin ortalama ayırt ediciliği $r_{ort}=0.39$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde ise testin güvenilirlik katsayısının (KR-20) 0.98 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ilişkin veriler incelendiğinde; öğrencilerin analiz (1) ve uygulama (2 ve 5) basamağında yer alan kazanımlara ulaşmada belirlenen ölçütün (% 70) üstünde bir başarı sergiledikleri tespit edilirken kavrama basamağında yer alan 3 ve 4 numaralı kazanımlarda mutlak başarı için belirlenen ölçütün altında bir başarı ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Başarı testi, kazanım, Fen Bilimleri, Güneş sistemi ve tutulmalar, öğretim programı, değerlendirme

Geliş Tarihi: 20.03.2023; Kabul Tarihi: 03.05.2023

Kaynakça Gösterimi: ÜzüM, B. (2023). 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi: Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 87-106

¹ Dr. Öğr. Üyesi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, uzum_b@siirt.edu.tr ORCID: 0000-0003-3385-5841

Giriş

Bilim, teknoloji, sosyal ve ekonomik alanlardaki gelişmeler yaşam tarzımızı çarpıcı bir şekilde değiştirmiştir. Ülkeler, bu gelişmelerin gelecekte meydana getirebilecekleri etkileri göz önünde bulundurarak vatandaşlarını fen ve teknoloji okuryazarlığı konusunda yetiştirmenin önemini kavramış ve fen dersinin bu süreçte etkin bir rol üstlendiğinin farkına varmışlardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s.5).

Fen okuryazarlığına vurgu yapan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amaçları arasında; **i)** astronomi, biyoloji, fizik gibi alanlarla, yer ve çevre bilimleri, fen ve mühendislik uygulamalarına ilişkin temel bilgiler kazandırmak **ii)** karşılaşılan problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerinin ve bilimsel araştırma yaklaşımlarının kullanılmasını sağlamak **iii)** birey, toplum ve çevre arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğunun farkına vardırarak **iv)** hem doğada hem de yakın çevresinde olan olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak gibi amaçların olduğu görülmektedir. Bu çerçevede alana özgü bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik becerileri gibi kazanılması gereken beceriler program kapsamında yer almaktadır. Öğrenme ortamında öğrencilerden, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri, aktif katılım sağlayarak bilgiyi transfer etmeleri beklenmektedir (MEB, 2018, ss. 9-10). Bu bağlamda, öğretim programının öngördüğü kazanımların kazanılıp kazanılmadığı, bu kazanımlara ne derece ulaşıldığının ortaya konması önem arz etmektedir.

Öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Bu öğelerin her birinin diğeriyle dinamik bir etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Programın ilk ve en önemli öğesinin hedef (amaç, kazanım) olduğunu ifade eden Akpınar (2017, s.116) hedefi, öğrencilerin eğitim yoluyla kazanmaları gereken istedik özellikler veya yeterlikler olarak tanımlamaktadır. Kapsam veya muhteva olarak da adlandırılan içerik, Erden (1995, s.8) tarafından öğrencilerin öğretim süreci boyunca kazanacakları bilgiler şeklinde ifade edilmektedir. Ertürk'e (2013, s.89) göre eğitim durumları "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlardır." Sönmez (2015, s.149) ise eğitim durumlarını öğrenciye hedef davranışları kazandırmak üzere uygun uyarıcıların düzenlenmesi ve uygulanması olarak tanımlamaktadır. Programın son öğesi olan sınav durumlarında Erden'e (1995) göre çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri belirlenir.

Ertürk (1996) hedeflerin belirlenmesi, öğrenim yaşantılarının düzenlenmesiyle ve çevrede gerekli tedbirlerin alınmasıyla eğitim çemberinin tamamlanmış sayılmayacağını bunların yanında değerlendirmenin de yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre eğitimin bir parçası olan değerlendirme eğitime kendi kendini onarma imkânı vermektedir. Kara ve Akdağ'a (2017, s.470) göre değerlendirmede elde edilen sonuçlar programın tasarlanması, yenilenmesi ve yönetim kademesinde bulunanları bilgilendirici gibi amaçlara hizmet edebilir.

Eğitim alanında ölçme ve değerlendirme farklı amaçlarla yapılabilir. Bu amaçlardan 3 tanesinin öğrencilerin tanınması, öğrenmelerin izlenmesi ve öğrenme düzeyinin belirlenmesi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tanınmasına yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme en iyi öğrenme-öğretme ortamının sunulması, öğrenmelerin izlenmesi için yapılan ölçme ve değerlendirme öğrenme eksikliklerinin belirlenip ortadan kaldırılması ve öğrenme düzeyinin belirlenmesine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme ise hedeflerin öğrenciler tarafından gerçekleştirme düzeyini belirlemek için yapılır (Özçelik, 2014, s.232).

Ertürk (2013, s.13) eğitim tanımında da yer alan istendik davranışların öğrenciler tarafından ne kadarının kazanıldığına tespiti için ölçme işleminin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğrenme ortamında öğrencilere sunulan bilgilerin ne kadarının elde edildiğinin belirlenmesi amacıyla akademik başarıları ölçülebilir (Bingöl ve Halisdemir, 2017, s.542). Bu amaçla ölçme araçları çoktan seçmeli testler, sözlü sınavlar, doğru-yanlış testleri, boşluk doldurmalı testler, yazılı yoklamalar da dâhil olmak üzere birçok araç kullanılabilir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu testler içinden diğerlerine göre daha çok tercih edilen çoktan seçmeli testler olduğu görülmektedir (bkz. Artun ve Özsevgeç, 2015; Aydede ve Matyar, 2009; Çam, Özkan ve Avinç, 2009; Güngör ve Özkan, 2012; Gürbütürk, Aslan ve Et, 2017; Güven ve Sülün, 2012; Korkmaz ve Kaptan, 2002). Bilişsel hedeflere ulaşılma düzeyini belirlemede başarı testlerinden yararlanılabilir (Erden, 1995). Bu noktadan hareketle altıncı sınıf düzeyinde Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi için öngörülen kazanımlara ulaşılma düzeyini belirlemek için bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi kullanılarak öğrencilerin programın öngördüğü kazanımları elde edip etmediği, elde ettiyse ne kadarını elde ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır. Ortaokul 6.sınıf Fen Bilimleri dersi “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesi kazanımlarına ulaşılma düzeyi nedir?” Elde edilecek verilerin programın uygulamadaki durumunun belirlenmesine, öğretim programlarının geliştirilme sürecine ve bilişsel alan kazanımlarına yönelik alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

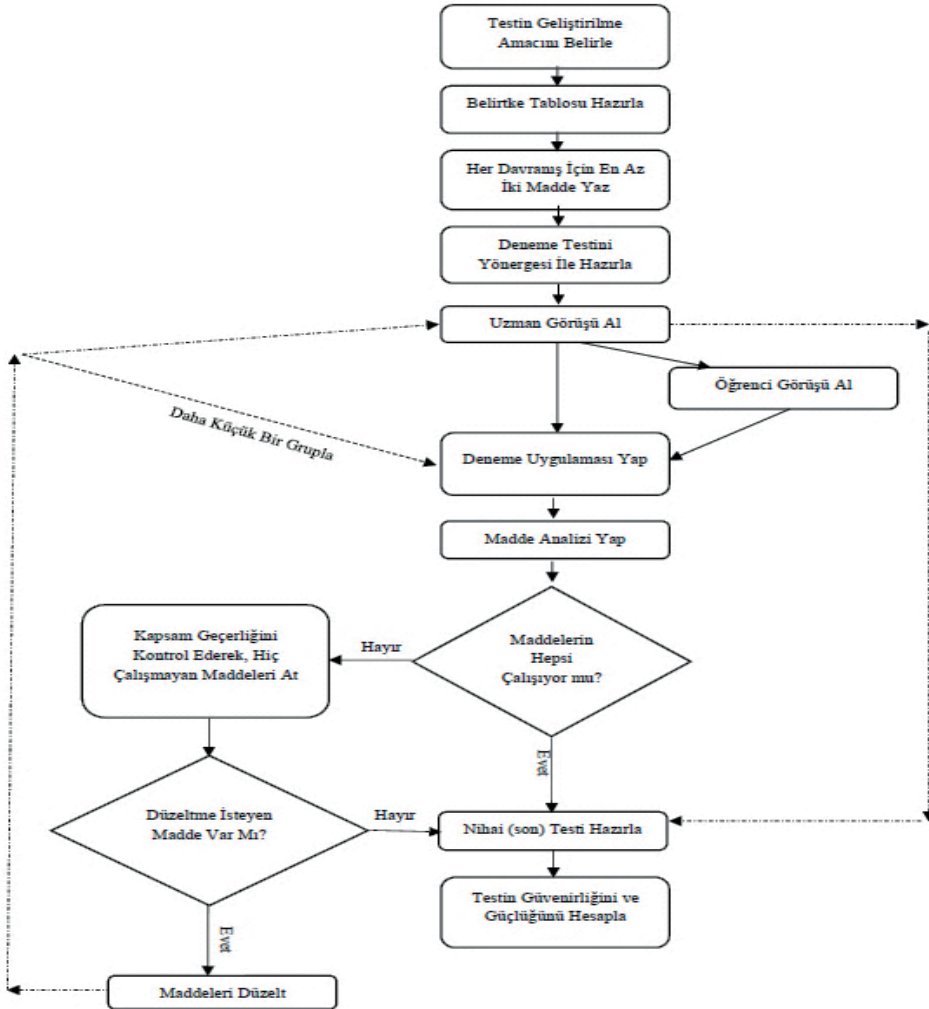
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ile veri toplama aracı geliştirilirken izlenen aşamalar hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne içinde bulunduğu ortamda ve herhangi bir değişiklik yapılmadan tanımlanır (Karasar, 2015, s.77).

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Siirt il merkezinde bulunan ortaokul 6.sınıf öğrencileri oluşturmakta olup çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve evreni temsil etme özelliğine sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçsal örnekleme yöntemi bilgi açısından önemli ve zengin olduğu düşünülen durumların detaylı bir şekilde çalışılmasına imkân verir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim güz döneminde Siirt il merkezinde bulunan ortaokul 6.sınıfa de-



Şekil 1. Başarı testi geliştirmede aşamalar (kaynak: Çardak ve Selvi, 2018, s.383)

Şekil 1'e göre bu çalışmada izlenen aşamalar ve bu aşamalarda hangi işlemlerin yapıldığı aşağıda ifade edilmiştir.

Başarı testinin geliştirilme amacının belirlenmesi

Bu çalışmada geliştirilecek başarı testinin 6.sınıf Fen Bilimleri dersindeki “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” yönelik bir başarı testinin olmasına karar verilmiştir. Bu test geliştirildikten sonra ünite başlangıcında öğrencilerin mevcut bilgilerini dolayısıyla hazırbulunuşluk düzeylerini ve ünite sonunda ne kadar öğrendiklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Belirtke tablosunun hazırlanması

Ortaokul 6.sınıf Fen Bilimleri öğretim programına bakıldığında, programdaki üniteler ve her üniteye kaç kazanımın yer aldığı şu şekilde ifade edilebilir: Güneş Sistemi ve Tutulmalar (5 kazanım), Vücudumuzdaki Sistemler (11 kazanım), Kuvvet ve Hareket (5 kazanım), Madde ve Isı (13 kazanım), Ses ve Özellikleri (9 kazanım), Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı (11 kazanım), Elektrikğin İletimi (5 kazanım) (MEB, 2018, s. 31).

Fen Bilimleri 6.sınıf dersi birinci ünitesi olan “Güneş sistemi ve Tutulmalar” ünitesi incelenmiş ve bu üniteye toplam 5 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların hangi öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda kazanımların hepsinin bilişsel alanla ilgili olduğu görülmüştür. Daha sonra, mevcut kazanımların bilişsel alanın hangi basamağına denk geldiği belirlenmiş ve Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu aşamada kazanımlar ve bilişsel alan basamaklarına yönelik eşleştirmenin ne kadar isabetli olduğunu belirlemek dolayısıyla teste yanlış soru alınmasının önüne geçmek için hazırlanan tablo Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi olan 2 akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Nitekim araştırmacı tarafından yapılan ilk eşleştirmede 2. ve 5. kazanımlar bilişsel alanın sentez basamağına yerleştirilmiştir. Ancak, her iki uzmanın da görüşüne göre bu kazanımlarla aslında yeni bir ürünün ortaya konmadığı çünkü Güneş sistemindeki gezegenlerin Güneş’e yakınlıklarının ve Güneş ve Ay tutulmasının her zaman aynı olduğu dolayısıyla bunlara yönelik yeni ve özgün bir modelin oluşturulamayacağını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak, bu iki kazanım aslında uygulamaya dönük kazanımlar olduğuna karar vermişlerdir. Alınan görüşler doğrultusunda eşleştirme işleminde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Tablo 1. Kazanımların Bilişsel Alan Basamaklarıyla Eşleştirilmesi

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN					DEĞERLENDİRME
	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	
1. Güneş sistemindeki gezegenleri birbiri ile karşılaştırır.				X		
2. Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur.			X			
3. Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.		X				
4. Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.		X				
5. Güneş ve ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.			X			

Tablo 1 incelendiğinde “Güneş sistemi ve Tutulmalar” ünitesinde yer alan kazanımların kavrama ve uygulama basamağında yoğunlaştığı (her iki basamakta da ikişer kazanım), sadece bir kazanımın analiz basamağında yer aldığı görülmektedir. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik herhangi bir kazanımın olmadığı belirlenmiştir.

Kazanımlara yönelik test maddelerinin oluşturulması

Bu çalışmada başarı testinin geliştirileceği üniteye toplam 5 kazanım yer almaktadır. Başarı testleri geliştirilirken madde analizleri sonucunda bazı test maddelerinin testten çıkarılması gerekebilir. Bundan dolayı testin kapsam geçerliğinin sağlanması önemli bir husustur. Bundan dolayı bu çalışmada her kazanıma yönelik 5 sorunun yer almasının hem kapsam geçerliğini sağlayacağı düşünülmektedir. Fen Bilimleri dersine yönelik hazırlanan ve ulaşılabilen soru bankaları ve internet kaynaklarından yararlanılarak ünite ile ilgili olduğu belirlenen 54 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soru havuzunun içinden kazanımları daha iyi ölçebilecek nitelikte olan 25 soru seçilmiş ve bu sorular kazanımlarla birlikte 3 konu alanı uzmanının (3 Fen Bilimleri Öğretmeni) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan teste yer alan soruların kazanımları ölçebilecek nitelikte olup olmadıkları, sorularla ilgili eksik veya anlaşılmayan noktaların olup olmadığını, öğrencilerin 25 soruluk bu testi bir ders saatinde yetiştirip yetiştiremeyeceğini değerlendirmeleri istenmiştir. Konu alanı uzmanlarının teste yönelik değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmüştür. Böylelikle testin geçerliğinin de sağlanmış olduğu söylenebilir. Testteki hangi sorunun hangi kazanıma yönelik olduğu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Soruların Kazanımlara Göre Dağılımı

	KAZANIMLAR	SORU NUMARASI
1.	Güneş sistemindeki gezegenleri birbiri ile karşılaştırır.	1, 5, 7, 14, 20
2.	Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur.	2, 6, 10, 15, 17
3.	Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	3, 18, 21, 22
4.	Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	8, 11, 12, 16, 19, 23
5.	Güneş ve ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.	4, 9, 13, 24, 25

Hazırlanan taslak teste yönelik öğrenci görüşlerine başvurulması

Gerek Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman 2 akademisyen gerekse konu alanı uzmanı olan 3 öğretmenden kazanımlara ve sorulara yönelik alınan görüşlere göre hazırlanan taslak test formu 6.sınıfta öğrenim gören 5 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden, taslak deneme testindeki soruların varsa anlaşılmayan noktalarını tespit etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, bazı sorularda yer alan şekillerin fotokopide iyi çıkmamış olmalarından dolayı net görülmediğini dolayısıyla bazı soruların okunmadığını dile getirdikleri görülmüştür. Bundan dolayı taslak deneme testi pilot uygulama için çoğaltılmadan önce bu hususa dikkat edilmiş ve özellikle resimli/şekilli olan soruların koyu ve okunabilir bir şekilde çoğaltılması için gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Bunlara ek olarak, testin çözülmesi için ne kadar sürenin gerekli olduğuna karar vermek için öğrencilerden testi çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerin testi 35-40 dakikada tamamladıkları gözlemlenmiştir. Bundan dolayı, test için bir ders saatinin yeterli olacağına karar verilmiştir. Bütün bu işlemlerden sonra taslak deneme testi çoğaltılıp pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

Pilot uygulamanın yapılması

Başarı testinin pilot uygulaması için kolay ulaşılabilen ve testin uygulanması için uygun ortamı sağlayabilecek okulların seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla Siirt il merkezinde bulunan ortaokullar belirlenmiştir. Başarı testini uygulayacak olan Fen Bilimleri öğretmenlerine testin amacı, nasıl çözüleceği ve kodlanacağına dair detaylı bilgiler verilmiştir. Bu testin amacının kesinlikle ne kendilerini ne de öğrencilerini değerlendirmek olmadığı ifade edilmiş ve sonuçların araştırmacı dışında başka hiç kimse tarafından görülmeyeceği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Ancak dileyen öğretmenlere de testin sonucu ile ilgili dönüt sağlanabileceği dile getirilmiştir. Sağlıklı bir veri setinin elde edilebilmesi için, testin uygulandığı ortamın sınav şartlarını ve ciddiyetini taşıması gerektiği bundan dolayı testi uygulayacak öğretmenlerin bu noktalara dikkat etmeleri rica edilmiştir.

Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analizi

Pilot uygulamada madde analizleri için 234 öğrenciye uygulanan taslak başarı testinden elde edilen veriler cevap anahtarına göre değerlendirilmiş ve doğru cevaplar 1, yanlış ve boş cevaplar ise 0 olacak şekilde kodlanıp veri girişi yapılmıştır. Madde analizlerinin yapılması sürecinde maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Maddelerin güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerinin değerlendirilmesinde Son-tay ve Karamustafaoğlu (2017, s.67) ve Tekin (2016, s.252-256) alan yazına dayalı olarak oluşturdukları aşağıdaki tablo kullanılmıştır.

Tablo 3. Madde Ayırt Edicilik ve Madde Güçlük İndeksleri

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	0,40 ve daha üstü	Çok iyi madde
	0,30 ile 0,39 arası	Oldukça iyi madde
	0,20 ile 0,29 arası	Düzenlenip geliştirilmeli
	0,19 ve daha düşük	Çok zayıf madde testten çıkarılmalı
Madde Güçlük İndeksi	0,61 ve üstü	Kolay madde
	0,60 ile 0,40 arası	Orta güçlükte madde
	0,39 ve altı	Zor madde

Özçelik'e (2010, s.184) göre soru sayısının çok az olan testler dışında eğitim alanında kullanılan testlerde güvenilirliğin 0,80'den az olmaması, öğrencilerle ilgili önemli kararların alınacağı testler için ise güvenilirliğin 0,90 ve üzerinde olması önerilmektedir. Bunun için testte yer alan soruların güvenilirlik analizinde KR-20 iç tutarlık katsayısına bakılmıştır.

Başarı testi pilot uygulamadan elde edilen verilere yönelik bulgular

Başarı testinin geliştirilmesi için yapılan pilot uygulamadan elde edilen verilere ait bulgulara aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Pilot Uygulamaya Göre Maddelerin Güçlük (p) ve Ayırt Edicilik İndeksleri (r)

Soru	Üst Grup	Alt Grup	(p)	(r)
1	90	56	0.62	0.29*
2	108	67	0.75	0.35
3	109	64	0.74	0.38
4	109	80	0.81	0.25*
5	79	40	0.51	0.33
6	77	32	0.47	0.38
7	107	54	0.69	0.45
8	99	46	0.62	0.45
9	104	81	0.79	0.20*
10	82	27	0.47	0.47
11	97	31	0.55	0.56
12	78	39	0.50	0.33
13	103	63	0.71	0.34
14	93	43	0.58	0,43
15	69	40	0.47	0.25*
16	68	30	0.42	0.32
17	109	74	0.78	0.30
18	103	55	0.68	0.41
19	115	51	0.71	0.55
20	109	52	0.69	0.49
21	89	36	0.53	0.45
22	90	36	0.54	0.46
23	110	57	0.71	0.45
24	90	41	0.56	0.42

Tablo 4’de bakıldığında 1, 4, 9 ve 15. maddeler dışında diğer tüm maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.30’un üstünde olduğu görülmektedir. 1. maddenin güçlük indeksi 0.62 ve ayırt edicilik indeksi 0.29, 4.maddenin güçlük indeksi 0.81 ve ayırt edicilik indeksinin 0.25, 9. maddenin güçlük indeksi 0.79 ve ayırt edicilik indeksi 0.20, 15. maddenin güçlük indeksi 0.47 ve ayırt edicilik indeksi 0.25 olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde madde ayırt edicilik indeksi 0.20 ve 0.29 arasında olan maddelerin düzeltilip teste tekrar alınabileceği ifade edildiğinden (Tekin, 2016, s.256) 1, 4, 9 ve 15. maddeler testten çıkarılmak yerine konu alanı uzmanının (Fen Bilimleri Öğretmeni) görüşleri doğrultusunda düzeltilerek asıl uygulamada tekrar kullanılmak üzere teste dâhil edilmiştir. Diğer taraftan madde güçlükleri incelendiğinde 5, 6, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 22, 24 numaralı maddelerin madde güçlük indekslerinin 0.60 ile 0.40 arasında olduğu, dolayısıyla orta güçlükte maddeler oldukları ifade edilebilir. 1, 2, 3,4, 7, 8, 9, 13, 17, 18, 19, 20, 23 numaralı maddelerin ise madde güçlük

indekslerinin 0.61 ve üstünde olduğu tespit edildiği için bu maddelerin ise kolay maddeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Tabloya göre ortaya çıkan diğer sonuçlar ise testin ortalama güçlüğü'nün $p_{ort}=0.62$ ve testin ortalama ayırt ediciliğinin $r_{ort}=0.39$ olduğudur. Pilot uygulamada madde güçlük indeksi 0.38 ve madde ayırt edicilik indeksi 0.10 çıkan 4.madde düzeltilemeyecek madde olduğu için testten çıkarılmıştır. Testin KR-20'si 24 madde üzerinden hesaplanmış ve testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen başarı testi asıl uygulamada 114 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Ünite kapsamındaki hedeflere ulaşılma düzeyi incelenirken her kazanıma ait asıl uygulamadan (son-test) elde edilen puanlar göz önünde bulundurularak mutlak başarı yüzdesi elde edilmiştir. Mutlak başarı yüzdesinin elde edilmesinde Gürbüzürk, Aslan ve Et 'in (2017) çalışmalarında kullandıkları yöntem işe koşulmuştur. Bu amaçla her öğrencinin test puanı o testten alınabilecek en yüksek puana bölünüp yüz (100) ile çarpılmıştır. Daha sonra kazanımların mutlak başarı yüzdesine ait aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Benzer şekilde Erden (1995) programda belirlenen hedeflerin öğrencilerin düzeyine uygunluğunun sontest puanları ile ölçülerek mutlak başarı düzeylerinin belirlenebileceğini ve bunun programın etkinliğine dair bilgi verebileceğini ifade eden Turgut (1984, Akt. Erden 1995) ortalama mutlak başarı yüzdesinin elde edilmesi için son testte alınan puanların ortalamasının (X), o testten elde edilebilecek en yüksek puana bölünüp 100 ile çarpılması gerekir. Erden'e (1995) göre, hesaplanan bu yüzde testin tümüne göre öğrencilerin ortalama başarı düzeyine işaret eder. Bu ortalama başarı düzeyi, programın öngördüğü hedeflere ulaşılma derecesinin bir göstergesidir. Örneğin, 60 maddelik bir test için her maddesine 1 verildiğinde testin aritmetik ortalama 40 ise öğrencilerin testin tümüne göre başarı yüzdesi $40/60 \times 100 = 67$ olarak hesaplanır. Buna göre, öğrencilerin programdaki hedeflerin ortalama %67'sine ulaştığı ifade edilebilir. Bir programın etkili ve mükemmel olduğunu ifade edebilmek için kazandırılmak istenen hedeflerin tüm öğrenciler tarafından %90-%100 oranında kazanılması gerekir. Ancak uygulamada gerek öğrenmeyi gerek ise öğrenme ortamını etkileyen birçok değişken olmasından dolayı bunun gerçekleşmesi zordur. Yine de öğrencilerin ortalama başarısının %70-%80 civarında olması beklenmektedir. Demeuse ve Strauven'e (2016, s.125) göre öğrenme düzeyi ile ilgili mutlak değerlerin tam öğrenme yaklaşımı ile ilişkili ve mutlak başarı değerinin %80-%100 olması hedeflere ulaşılmış demektir. Alanyazındaki bu bilgiler ışığında bu çalışmada kazanımlara ulaşılma düzeyi için minimum ortalama %70 olarak belirlenmiştir.

Etik Onay: Araştırma verilerinin toplanması için Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.01.2021 tarih ve 2021/15 sayılı oturum sayılı etik onay kararı ile etik onay alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Güneş sistemi ve tutulmalar ünitesindeki kazanımlara ulaşılma düzeyi ile ilgili bulgular

Bir özel hedef veya kritik davranışı ölçen sorulara verilen yanıtlar puanlandığında elde edilen puan özel hedefin gerçekleşme derecesini gösterir. Ders kapsamındaki her özel hedef için aynı işlem gerçekleştirilirse her özel hedefin gerçekleşme derecesi ayrı ayrı tespit edilmiş olur (Özçelik, 2014, s.249). Güneş Sistemi ve Tutulmalar konusundaki 5 kazanıma ilişkin başarı yüzdeleri Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5. Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesindeki Kazanımlara Ulaşılma Düzeyi

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN	Başarı Yüzdesi
1. Güneş sistemindeki gezegenleri birbiri ile karşılaştırır.	Analiz	77,02
2. Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur.	Uygulama	72,63
3. Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	Kavrama	61,84
4. Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder.	Kavrama	64,39
5. Güneş ve ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur.	Uygulama	82,11

Tablo 5'te görüldüğü üzere "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ünitesindeki kazanımlardan "Güneş sistemindeki gezegenleri birbiri ile karşılaştırır." kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesi 77,02; "Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş'e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturur." kazanımının mutlak başarı yüzdesi 72,63; "Güneş tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder." kazanımının mutlak başarı yüzdesinin 61,84; "Ay tutulmasının nasıl oluştuğunu tahmin eder." kazanımının mutlak başarı yüzdesi 64,39; "Güneş ve ay tutulmasını temsil eden bir model oluşturur" kazanımının mutlak yüzdesinin ise 82,11 olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Güneş Sistemi ve Tutulmalar" ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda testin geliştirilmesi aşamasında alan yazından da yararlanılarak bazı aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar, testin geliştirilme amacının belirlenmesi, belirtke tablosunun hazırlanması, kazanımları ölçecek test maddelerinin oluşturulması, hazırlanan taslak testle ilgili uzman ve öğrenci görüşlerinin alınma-

sı, testin pilot uygulamasının yapılması, elde edilen verilerin analiz edilmesini içermektedir. Alan yazın incelendiğinde burada ifade edilen aşamalar genel bir çerçevede takip edip başarı testi geliştiren çalışmaların olduğu görülmektedir (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019; Çalık ve Ayas, 2003; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Saraç, 2018; Güngörmez ve Akgün, 2018; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017). Mevcut çalışmada alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak Çardak ve Selvi'nin (2018) de çalışmalarında yaptıkları gibi öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bütün bu aşamalar izlenerek hazırlanan başarı testinin uygulanması sonucu testin güvenilirlik analizinden elde edilen 0.98 katsayısı geliştirilen testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada akademik başarı testi geliştirmek için yapılan pilot uygulama sonucunda teste yer alan 1. maddenin ayırt edicilik indeksi 0.29, 4. maddenin ayırt edicilik indeksi 0.25, 9. Maddenin ayırt edicilik indeksi 0.20 ve 15.maddenin ayırt ediciliğinin 0.25 olduğu tespit edilmiştir. Diğer maddelerin ise ayırt ediciliklerinin ise 0.30 ile 0.56 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 1, 4, 9 ve 15. madde dışındaki diğer tüm maddelerin ayırt edicilik bakımından oldukça iyi maddeler olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, geliştirilen başarı testinin ortalama gücünün 0.62 ve ortalama ayırt ediciliğinin de 0.39 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, başarı testinin ortalama bir zorluğa sahip olduğu dolayısıyla öğrenci seviyesine uygun olduğu ve bilenle bilmeyen öğrencileri birbirinden ayırma noktasında iyi bir test olduğu sonucu çıkarılabilir.

Erden (1995, s.86) etkili bir eğitim meydana geldiğinin ifade edilebilmesi için öğrencilerin tümünün programın öngördüğü hedeflerin %90-%100 elde etmeleri gerektiğini ifade etmekle birlikte bunun kontrol edilemeyen değişkenlerden dolayı pek mümkün olmadığını dile getirmiştir. Bundan dolayı nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için öğrencilerin ortalama başarısının en azından % 70-80 aralığında olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu ölçüte göre, bu çalışmada öğrencilerin “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” ünitesinin kapsamında yer alan kazanımları ne derece elde ettiklerine yönelik bulgular incelendiğinde 1, 2 ve 5. kazanımları öğrencilerin istenilen düzeyde kazandıkları söylenebilir. 3 ve 4. kazanımların ise belirlenen ölçütün altında kaldığı dolayısıyla bu kazanımlara istenilen düzeyde ulaşılmadığı ortaya çıkmaktadır. Benzer sonuçların Değirmenci ve Doğru (2019, s.114) yaptıkları çalışmada ulaştıkları görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında kazanımlara ulaşılma düzeyi için 75 ölçütü belirlemiş ancak 4 kazanımın gerçekleşme oranı bu ölçütün altında kalmıştır. Araştırmacılara göre bunun temel sebebi, sınıfların kalabalık olması ve laboratuvar ve teknolojik donanım imkânlarından faydalanmadan eğitim yapılmaya çalışılmasıdır. Başka bir çalışmada, Akalın ve Vardar (2020) ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeylerini %65,5 olarak elde etmişlerdir. Bu düzeyin düşük bir başarı düzeyi olduğu savunulabilir.

Mevcut çalışmada 3 ve 4 numaralı kazanımlara ait mutlak başarı yüzdesinin belirlenen %70-80 ölçütünün altında gerçekleşmiş olmasından hareketle öğretim sürecinin kazanımları

gerçekleştirme noktasında arzu edilen düzeyde etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir. Alan yazına bakıldığında Uyangör Mert ve Dikkartın Övez'in (2012) yaptıkları çalışmada elde ettikleri sonuçların bu çıkarımımızı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada bilişsel alanın üst basamağındaki kazanımların (1.Kazanım=Analiz, 2.Kazanım=Uygulama ve 5.Kazanım=Uygulama) bilişsel alanın alt basamağındaki kazanımlardan (3.Kazanım=Kavrama ve 4.Kazanım=Kavrama) daha üst düzeyde elde edilmesinin dikkate değer bir sonuç olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, uygulama ve analiz düzeyindeki kazanımlarda öğrenciler yeterli başarı sağlarken daha alt düzey olarak kabul edilen kavrama düzeyindeki kazanımlara yeterince ulaşmamış olması ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Gür (2016, s.92-94) yaptığı çalışmada elde ettiği bulguların bu çalışmada elde edilen bulgularla paralel olduğu söylenebilir. Araştırmacı çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin namaz ibadeti kazanımlarına ulaşılma düzeyini %50 olarak tespit etmiştir. Dahası, çalışmada yer alan kazanımların bilişsel alan basamaklarına bakıldığında bilgi ve kavrama düzeyindeki kazanımların kısmen gerçekleştiği veya gerçekleşmediği ifade edilmiştir. Benzer sonuçlara Akgün ve Atmaca'nın (2015) yaptıkları çalışmada ulaştıkları söylenebilir. Araştırmacılar, 5, 6 ve 7.sosyal bilgiler dersinde ekoloji konularında öğrencilerin kazanımlara ulaşılma düzeyini incelemiştir. Öğrencilerin kazanımlara ilişkin bilgi düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu bundan dolayı öğrencilerin ekoloji konularında akademik başarılarının çok da iyi sayılabilecek bir düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kavuklu (2019) yaptığı çalışmada “öğrencilerin temel nota değerlerini bilme” kazanımını elde etme düzeylerini %44,44 ve “öğrencilerin uzatma bağının işlevini ayırt etme” kazanımını gerçekleştirme düzeylerini %27,78 olarak elde etmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda ve bu çalışmada bilişsel basamağın alt seviyesindeki kazanımların gerçekleşme düzeyinin daha düşük çıkmasının program öğelerinin değerlendirilmesi noktasında dikkate ve araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle programın öngördüğü hedeflere ulaşılma veya kısmen ulaşılma durumunda hedeflerin ve eğitim durumlarının incelenmesi gerektiği savunulabilir. Nitekim Erden (1995) de amaçlara ulaşılma düzeyinin tespit edilmeye çalışıldığı değerlendirme faaliyetinde, değerlendirme sonuçlarına dayanarak hedefler, içerik ve yöntemlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Etik Onay: Araştırma verilerinin toplanması için Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 15.01.2021 tarih ve 2021/15 sayılı oturum sayılı etik onay kararı ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Akalın, S., & Vardar, A.K. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8 (2), 1-16. <https://doi.org/10.47215/aji.733820>.
- Akgün, İ.H., & Atmaca, Y. (2015). Ortaokul 5, 6, ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Ekoloji konularına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 168-189. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.15602>.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data Yayınları.
- Artun, H. & Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1 (23), 9-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8802/110017>
- Aydede, M.F. & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının Fen Bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 137-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626112>
- Bingöl, A. & Halisdemir, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin temel bilgi teknolojilerine dersine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (JASS), 54, 541-544. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6984>
- Bolat A. & Karamustafaoğlu, S. (2019). “Vücudumuzdaki sistemler” ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEED)*, 5 (2), 131-159. <http://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.008>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Pegem Yayınları
- Çalık, M. & Ayas, A. (2003). Çözeltilerde kavram başarı testi hazırlama ve uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11129/133088>
- Çam, F., Özkan, E. & Avinç, İ. (2009). Fen ve teknoloji dersinde drama yönteminin akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Köy ve merkez okulları örneği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 459-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6744/90680>
- Çardak, Ç.S. & Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (6), 379-406. <http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2018.172.19>.

- Değirmenci, A. & Doğru, M. (2019) İlkokul 4.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı maddeyi tanıyalım ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5(1), 102-121. <http://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.006>
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya (2. baskı)* (Çev. Yusuf Budak). Pegem Akademi.
- Demir, N., Kızılay, E. & Bektaş, O. (2016). 7.sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 209-237. <https://doi.org/10.17522/nefemed.52947>
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme (2 baskı)*. Pegem Personel Eğitim Merkezi Şafak Matbaası
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Ertürk, S. (1966). *Planlı eğitim ve değerlendirme*. Güzel İstanbul Matbaası
- Güngör, S.N. & Özkan, M. (2012). İlköğretim 7.sınıf fen ve teknoloji dersindeki insan ve çevre ünitesinin işbirlikçi öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 249-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16695/173549>
- Güngörmez, H.G. & Akgün, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki Kuvvet ve Enerji ünitesine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Diyaletolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 85-99. <http://dx.doi.org/10.22464/diyaletolog.218>
- Gür, Z. Ö. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin materyal kullanma alışkanlıklarının ibadet öğrenme alanındaki kazanımların gerçekleşmesine etkisi (6.sınıf namaz ibadeti ünitesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Gürbüz Türk, O., Aslan, S.A & Et, S.Z. (2017). 8.sınıf fen ve teknoloji programı “hücre bölünmesi ve kalıtım” ünitesinin kazanımlarına ulaşma düzeyinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2). 62-72. <http://dx.doi.org/10.17679/inu-efd.323415>.
- Güven, G. & Sülün, S. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/137614/>
- Kara, A., & Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme modelleri-I. İçinde B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss.469-488). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. baskı). Nobel Akademisi.
- Kavuklu, B.K. (2019). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri 9.sınıf piyano dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşılma durumları (Osmaniye Abdurrahman Keskiner Güzel Sanatlar Lisesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/933-published.pdf>
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. <https://docplayer.biz.tr/1747454-T-c-milli-egitim-bakanligi-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi-ilkogretim-fen-ve-teknoloji-dersi-4-ve-5-siniflar-ogretim-programi.html>
- Özçelik, D.A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi (3.baskı)*. Pegem Akademi
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları
- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri dersi “Maddenin Değişimi” ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sontay, G. & Karamustafaoğlu, S. (2017). 5.Sınıf Fen Bilimleri dersi “Yer Kabuğunun Gizemi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(1), 62-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2581367>
- Tekin, H. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (26. baskı)*. Yargı Yayınevi.
- Uyangör Mert, S. & Dikkartın Övez, F.T. (2012). İlköğretim 6.sınıf Matematik dersi öğretim programı cebir öğrenme alanı kazanımlarına ulaşılma düzeyi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1), 1-22. <https://dergipark.org.tr/pub/balikesirnef/issue/3374/46564>

Determining 6th Grade Students' Acquisition Level of the Learning Outcomes in Science Lesson: Solar System and Eclipses Unit

Extended Abstract

Introduction

Considering the visible impact of developments in science and technology on daily life and the effects they may have in the future, countries have realized the importance of educating their citizens in science and technology literacy, and that science lesson plays an active role in this process (Ministry of National Education [MoNE], 2005, p.5)

Among the main objectives of the Science Curriculum, which emphasizes science literacy, are; i) to provide basic information about fields such as astronomy, biology, physics, earth and environmental sciences, science and engineering applications ii) to ensure that scientific process skills and scientific research approaches are used in solving the problems encountered iii) that there is a mutual interaction between individual, society and environment iv) to arouse interest and curiosity about events both in nature and in its immediate surroundings. In this context, the skills to be acquired such as field-specific scientific process skills, life skills and engineering skills are included in the program. In the learning environment, students are expected to undertake the responsibility of their own learning and to transfer knowledge by actively participating (MoNE, 2018, pp.9-10). Thus, it is important to reveal whether the learning outcomes envisaged by the program are acquired or not and to what extent these learning outcomes are achieved.

Method

The present study is a descriptive study. In descriptive studies, the event, individual or object that is the subject of research is tried to be defined in its environment and without changing anything (Karasar, 2015, p.77). Purposive sampling was used in the study. The purposive sampling method, which is one of the non-random sampling methods, allows the situations that are thought to be important and rich in information to be studied in a detailed way (Büyükoztürk, et al., 2011). This study was conducted to a total 348 students attending the 6th grade of secondary school in the city center of Siirt in the fall semester of 2019-2020 year. So as to determine the students' learning outcomes achievement, an academic achievement test including 24 questions with four options was developed through considering the learning outcomes of the "Solar System and Eclipses" unit which is the first unit in the 6th grade Science lesson. There are a total of 5 learning outcomes within the scope of this unit. The literature

was thoroughly scrutinized before developing the achievement test. When the studies in the literature on test development (see Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Çardak & Selvi, 2018; Demir, Kızılay & Bektaş, 2016; Saraç, 2018; Güngörmez & Akgün, 2018; Sontay & Karamustafaoğlu, 2017) were examined, it was seen that the achievement test is generally developed by following certain stages. In the present study, while the academic achievement test was developed, the 6th grade Science curriculum was examined and attention was paid to the stages used by Çardak and Selvi (2018). The data obtained after the applications were recorded using the EXCEL program and their analyzes were carried out through this program. While examining the learning outcome achievement level, the absolute percentage of achievement for each learning outcome was calculated by considering the scores obtained from the main application (post-test). The method used by Gürbüzürk, Aslan and Et (2017) in their study was used to obtain the absolute percentage of achievement. For this purpose, the score obtained by each student from the test was divided by the highest score that could be obtained from the test and multiplied by one hundred (100). Then, the arithmetic mean of the absolute achievement percentages of the learning outcomes were calculated.

Result and Conclusion

As a result of the application of the achievement test, the 0.98 coefficient obtained from the reliability analysis of the test shows that the reliability of the developed test is high.

The absolute achievement percentage of the learning outcomes in the present study was as follows; the absolute achievement percentage for the learning outcome entitled "He/she compares the planets in the solar system with each other" was 77,02, the absolute achievement percentage for the learning outcome entitled "He/she creates a pattern/model by ranking the planets in the solar system according to their proximity to the Sun" was 72,63, the absolute achievement percentage for the learning outcome entitled "He/she predicts how Solar Eclipse occurs" was 61,84, the absolute achievement percentage for the learning outcome entitled "He/she predicts how a lunar eclipse occurs" was 64,39, and the absolute achievement percentage for the learning outcome entitled "He/she creates a model representing solar and lunar eclipses" was 82,11.

Erden (1995, p.86) stated that in order for an effective education to occur, all of the students should achieve 90% -100% of the goals stipulated by the program, but she also stated that this is not possible due to uncontrollable variables. So, she emphasized that the average success of the students should be at least between 70-80% for a quality education. Based on this criterion, when the findings about the extent to which the students achieved the learning outcomes within the scope of the "Solar System and Eclipses" unit in this study are examined, it can be said that the students achieved the 1st, 2nd and 5th learning outcomes at the desired level. It is

seen that similar results were obtained in the study by Değirmenci and Doğru (2019, p.114). Researchers determined 75 criteria for the learning outcome achievement level in their study, however, it is seen that the realization rate of 4 learning outcomes was below this criterion. According to the researchers, the main reason for this is the crowded classrooms and trying to provide education without taking advantage of laboratory and technological equipment. In addition, due to the examination-oriented system, the fact that the teachers taught without regarding the learning outcomes in the units and did not ask questions based on these learning outcomes may have been effective in the low percentage of achieving the learning outcomes.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri

Future Professional Expectations of International Trade and Logistics Students

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Furkan DEMİRTAŞ
Sezen BOZYİĞİT

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Uluslararası Ticaret ve Lojistik Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri¹

Furkan DEMİRTAŞ²

Sezen BOZYİĞİT³

DOI: 10.58689/eibd.1261869

Öz: Türkiye’de uluslararası ticaret ve lojistik konularına verilen önemin artışına paralel olarak üniversitelerde Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümlerinin sayısı her geçen yıl çoğalmaktadır. Bölüm her yıl bir önceki yıla göre daha fazla öğrenci almakta, buna bağlı olarak da bölüm mezunu kişi sayısı giderek artmaktadır. Öğrenciler bölümü ilk tercih ettiklerinde bölümle veya gelecekteki meslekleriyle ilgili düşük düzeyde bilgi sahibi olsalar da eğitim sürecinde farklı mesleki beklentilere girebilmektedirler. Bu araştırmanın amacı da Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde okuyan öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Tarsus, Harran ve Toros Üniversitesinin Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü 4. sınıf öğrencileri evren olarak belirlenmiş, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yoluyla 14 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Derinlemesine görüşme yöntemiyle toplanan verilere içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Bulguların incelenmesiyle, öğrencilerin; bölüme isteyerek geldikleri, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bölüme yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği, mezun olduktan sonra kariyer ve kişisel gelişim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla özel sektörde çalışmak istedikleri, çalışacakları yerden yüksek maaş ve saha görevinde çalışma beklentilerinin olduğu, kendilerini dil konusunda yetersiz görmelerinin yanı sıra uygulama eksikliği hissettikleri, çalışacakları yerlerde ilk beş yılda kariyer anlamında ilerlemeyi planladıkları ve refah düzeylerini artırmak için yurt dışında çalışmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü, Mesleki beklenti, Eğitim, Derinlemesine görüşme

Geliş Tarihi: 08.03.2023; Kabul Tarihi: 03.05.2023

Kaynakça Gösterimi: Demirtaş, F. & Bozyiğit, S. (2023). Uluslararası Ticaret ve Lojistik Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Mesleki Beklentileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 107-134

1 Bu çalışma, Uluslararası Dijital İşletme, Yönetim ve Ekonomi Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

2 Araştırma Görevlisi, Harran Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, e-posta: fdemirtas@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6069-4919

3 Profesör, Tarsus Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, e-posta: sbozyigit@tarsus.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0951-3588

Giriş

Günümüzde ülkelerin başka ülkelerle ticaret yapmadan varlığını sürdürmesi oldukça zordur. Bu nedenle ekonomik anlamda güçlenmek ve refah düzeyini iyileştirmek isteyen ülkeler diğer ülkelerle ticaret ilişkisi içerisine girmeye başlamıştır. Seyidoğlu (2020) da bu konuda küreselleşme ile birlikte ülkelerin kaçınılmaz olarak dış ticarete bağımlı hale geldiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde ülkeler arasında yapılan büyük hacimli alışverişler, bir malın üretiminden son kullanıcıya ulaşmasına kadarki süreci kapsayan lojistiğin de önemini büyük ölçüde artırmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, dünya ticaretinin büyümesi, yeni pazarların gelişmesi, uluslararası rekabette zaman ve kalite unsurlarının öne çıkması, sürdürülebilir çevre bilincinin artması gibi sebepler de lojistiğin değer kazanmasında etkili olmuştur (Erturgut, 2021).

Lojistiğe verilen değer Türkiye’de bu bölüme olan ilginin artmasını sağlamıştır. Özkan ve Bozyiğit’in (2020) de belirttiği üzere lojistik sektöründe de rekabet açısından önemli bir unsur olan kalifiye iş gücüne gereksinim duyulmakta, bu da eğitim kavramını ön plana çıkartmaktadır. Böylelikle de üniversiteler bünyesinde Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümleri açılmaya başlanmıştır. Yıllar itibariyle Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümlerinin sayısı artmıştır. 2023 YÖK lisans atlas verilerine göre, Türkiye’de 26’sı devlet, 9’u vakıf olmak üzere toplam 35 üniversitede Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü bulunmakta olup devlet üniversitelerinin altı tanesinde ikinci öğretim programı da mevcuttur. (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10824>, Erişim Tarihi: 12.03.2023).

Diğer bölümlerde olduğu gibi Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde okuyan öğrenciler de çeşitli beklentilerle bu bölümü tercih etmekte, dört yıllık süreç içerisinde aldıkları eğitim ve sektörle iletişimlerini doğrultusunda da bu beklentileri geliştirmekte ve/veya değiştirmektedir. Çünkü beklentinin oluşmasını aile, kültür, toplumsal olgular, sosyo-ekonomik durum kadar alınan eğitim de etkilemektedir (Şahin, Zoraloğlu & Şahin Fırat, 2011).

Alınan eğitim mesleki beklentinin oluşmasında da önemli bir role sahiptir. Bireylerin tercih ettiği veya yapmakta olduğu meslekle ilgili gerçekleşmesini istedikleri unsurlar mesleki beklentilerini oluşturmaktadır. Bireylerin mesleki beklentileri genellikle yükseköğretim esnasında başlamakta ve sürekli artmaktadır (Oğan, 2022). Mesleki beklentilerin oluşmasını, beklentiye etkileyen faktörlerin yanı sıra, üniversitede bulunulan sınıf (Erden, 1990), cinsiyet (Akman, 1992), üniversite eğitiminin duygusal ve psikolojik etkileri, kendini gerçekleştirme ihtiyacı, gelecekteki mesleğe ilişkin duygusal ve değerlendirci tutumlar (Tymoshenko & Skriabina, 2021) gibi faktörler etkilemektedir. Ancak bunların yanında mesleki beklentinin en büyük belirleyicisi mesleğin seçimi ve mesleğe başlamaktır (Koşar, 2018). Üniversite öğrenimi esnasında oluşan beklentiler meslek hayatının başlaması ile şekillenmekte ve önceki beklentilere ek yeni beklentiler oluşmaktadır. Bu beklentilerin karşılanması ise yerini yeni beklentilere bırakmakta ve bu durum böylece bir döngü haline gelmektedir.

Bireyler iş yaşamlarında meslekleriyle ilgili birçok beklenti içerisine girmektedir. Bireylerin beklentileri karşılandığı sürece iş yaşamı sorunsuz bir şekilde devam etmektedir. Örgüt-birey ilişkisinde en önemli faktörün beklentilerin karşılanması olduğu dile getirilmektedir (Waberi & Öge, 2020). Beklentileri karşılanan bireyler daha yüksek moral seviyesine sahip olmakta ve bu bireylerin motivasyonları yükselmektedir. Bunların sonucu olarak bireylerin, üretkenlik seviyeleri, iş doyum düzeyleri artmakta, devamsızlık, geç gelme, şikâyet etme gibi olumsuz davranışları ise azalmaktadır. Bunların yanı sıra tatmin edilmiş beklentilerin, örgütün işleyişinden ve başarılarından doyum sağlama gibi olumlu etkileri bulunmaktadır (Uras & Kunt, 2006).

Mesleki beklentilerin bilinmesi ve bu beklentilerin karşılanması hem birey hem de bireyin çalıştığı kurum açısından önemlidir. Mesleki beklentileri karşılanan bireyin motivasyonu, uyum düzeyi ve kuruma karşı bağlılığı artacaktır (Waberi & Öge, 2020). Bundan dolayı bireylerin mesleki beklentilerinin bilinmesi ve buna uygun olarak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Alanyazında mesleki beklentilerle ilgili olarak özellikle üniversite öğrencilerinin örneklem olarak kullanıldığı birçok çalışma (Akman, 1992; Akyol, Oğan & Oğan., 2018; Beydağ, Gündüz & Özer Gök, 2008; Erden, 1990; Ferrinho vd., 2011; Kuybu & Kocaman, 2020; Nazik & Aslan, 2014; Tymoshenko & Skriabina, 2021; Waberi & Öge, 2020; Yudina vd., 2020) bulunmaktadır. Ancak doğrudan Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki beklentilerini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde okuyan öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma bulgularının hem alanyazına hem sektöre hem de bünyesinde bu bölüm bulunan üniversitelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünün bulunduğu üniversiteler öğrencilerin mesleki beklentileri doğrultusunda müfredatlarında ve eğitim süreçlerinde değişiklikler yapabilecektir. Sektör de öğrencilerin mesleki beklentilerine göre düzenlemeler ve iyileştirmeler gerçekleştirebilecek, böylelikle motivasyonu yüksek bireyleri istihdam edecektir.

Alanyazın Taraması

Alanyazında eğitim bilimleri (Akman, 1992; Erden, 1990; Yudina, Neustreova, Makarova & Federova ,2020), sağlık (Beydağ vd., 2008; Ferrinho vd., 2011; Nazik & Aslan, 2014) ve turizm bölümü (Akyol vd., 2018) öğrencilerinin mesleki beklentilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak doğrudan Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencilerini örneklem olarak belirleyip onların mesleki beklentilerini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla beraber bu bölümle yakın ilişkili oluğu düşünülen lojistik ve dış ticaret ön lisans ile uluslararası ticaret, sivil havacılık ve denizcilik yönetimi lisans bölümü

öğrencilerinin kariyer ve sektör beklentileri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Ateş (2016) sivil havacılık bölümünde okuyan öğrencilerin kariyer başlangıç hedefleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin bu bölümü yeteneklerine uygun olduğunu düşündükleri için seçtiğini, bu bölümün iş bulma olasılığının yüksek olması, sosyal imkanlar nedeniyle tercih edildiğini ve öğrencilerin yüksek maaş beklentisi olduğunu ortaya koymuştur.

Sayın ve Küçük (2020) lojistik ön lisans ve lisans programında okuyan öğrencilerin sektörden beklentilerini araştırdığı çalışmada öğrencilerin lojistik sektörüne bakışının, okulda aldıkları eğitimin, çevre etkisinin ve öğrencilerin lojistik sektöründe kariyer yapma isteğinin sektörde çalışma niyetini olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin okuldaki müfredat ve staj olanaklarından memnun olduklarını saptamıştır.

Özoğlu, Senir ve Büyükkelik (2020) lojistik öğrencileri ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin sektörden beklentilerinin yüksek olduğunu, öğrenciyken kendilerini geliştirmek için yabancı dil öğrenme, panel ve konferanslara katılma gibi faaliyetlere önem verdiklerini, ek olarak uygulamada eksiklik gördükleri için uygulamaya yönelik daha yoğun bilgilerin verilmesini istediklerini dile getirmiştir.

Lau Dragomir, Tang, ve Ng, (2021) denizcilik lisans öğrencilerinin kariyer beklentilerini incelemiş ve çalışmaları sonucunda öğrencilerin derslerini fazla teorik olarak algıladığını, en çok konteyner sektöründe çalışmak istediklerini ve pek çok öğrencinin deniz ticaret sektörünü ideal meslek olarak gördüğünü belirtmiştir.

Bayram ve Bayraktar (2018) dış ticaret ve pazarlama öğrencilerinin kariyer beklentilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin bölüme isteyerek geldiklerini, cinsiyet ile işin doğası ve çalışma koşulları arasında bir ilişki bulunurken, cinsiyetle ücret, ek gelir ve kariyer yapma isteği arasında bir ilişkiye rastlanılmadığını, bölüme isteyerek gelme ile sektöre uyum ve terfi imkanı arasında da olumlu ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Pallis ve Ng (2011) denizcilik lisans öğrencilerinin kariyer beklentileri ile ilgili olarak alınan eğitimin öğrencilerin beklentisini karşıladığını, öğrencilerin bölüm tercihi yaparken arkadaşlar, mesleği yapan kişiler ve aile üyelerinden oldukça etkilendiğini, öğrencilerin programların uygulamaya yönelik doğasına, staj ve eğitim fırsatlarına ve daha yüksek kazanç beklentisine vurgu yaptığını belirtmiştir.

Tunç (2018) uluslararası ticaret bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarını irdelediği çalışmada öğrencilerin işsizlik kaygısı çektiklerini, okudukları bölümü sevdiklerini, aldıkları eğitimi yeterli bulduklarını, mezun olduktan sonra dil öğrenmek için yurt dışına gitmek istediklerini, kamu sektörü yerine daha çok özel sektörde istihdam edilmeyi arzuladıklarını ifade etmiştir.

Çalışmaların sonuçları öğrencilerin okudukları bölüme isteyerek geldiğini, genel olarak verilen eğitimden memnun olsalar da uygulamaya dönük derslerin sayısının artması gerektiğini düşündüklerini, sektörden beklentilerinin yüksek olduğunu, yabancı dil ve yüksek maaş vurgusu yapıldığını ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın, sorusu, deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri analiz yöntemi ile geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma sorusu

Araştırma nitel olarak tasarlandığı için hipotez oluşturulmamış, araştırma sorusu sorulmuştur. Amaca uygun olarak oluşturulan araştırma sorusu doğrultusunda da katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın iki ana araştırma sorusu bulunmaktadır. Araştırma soruları şöyledir:

1. Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencilerinin sektörden beklentileri nelerdir?
2. Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencilerinin bölümleri ve aldıkları eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın deseni

Araştırmada Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü öğrencilerinin mesleki beklentilerini detaylı olarak ortaya çıkartmak adına nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da olgu bilim tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamadığı durumlara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Uluslararası Ticaret ve Lojistik öğrencilerinin deneyimleri ve hissettikleri doğrultusunda beklentilerini açıklamaları hedeflendiğinden olgu bilimin kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Çünkü olgu bilimde “insanların o olguyu nasıl anladıkları, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsayıp anlamlandırdıkları” önem arz etmektedir (Patton, 2018).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 bahar yarıyılında Harran Üniversitesi, Toros Üniversitesi ve Tarsus Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Son sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni bölümde en az dört yıl geçirmiş olmalarından dolayı bölümle ilgili daha fazla deneyime sahip olmalarının yanında mezun

olmalarına az kaldığı için mesleki beklentilerinin daha somut ve belirgin olduğunun düşünülmesidir. Bu üniversitelerde okuyan tüm dördüncü sınıf öğrencilerine ulaşmak mümkün olmadığı ve araştırma nitel bir desende tasarlandığı için çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışma grubuna öğrenciler amaca yönelik olarak seçilmiştir. Creswell (2017) de nitel araştırmanın arkasında yatan fikrin araştırmacının araştırma problemi ve sorularını en iyi biçimde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları ve çalışma yerlerini amaca yönelik olarak seçmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Bunun nedeni farklı üniversitelerdeki öğrencilere ulaşmanın zor olmasıdır. Ulaşılan öğrenciler aracılığıyla diğer öğrencilere ulaşılarak çalışma grubu (5 Harran Üniversitesi, 5 Tarsus Üniversitesi ve 4 Toros Üniversitesi öğrencisi) oluşturulmuştur.

Çalışma grubu 14 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bazı araştırmacılar derinlemesine görüşme yöntemiyle veri toplanan durumlarda yaklaşık olarak 30 kişiyle görüşme yapmanın yeterli olacağı görüşünde olsalar da nitel çalışmaların amacının bulguları evrene genellemek olmaması nedeniyle nitel çalışmalar için örneklem sayısının çalışmanın başında belirlenmesi tavsiye edilmemektedir (Başkale, 2016). Gözden geçirilen pek çok nitel araştırmaya göre de anlatı araştırması bir veya iki, olgu bilim üç ila on kişiyi incelemeyi içerebilmektedir ve genel görüş veri toplama sürecinin temalar doygunluğa ulaştığında ve yeni verilerin toplanması ile ilgili yeni özellikler ortaya çıkmadığında durdurulması yönündedir (Creswell, 2017). Bu nedenle çalışma grubunun kaç kişiden oluşacağı araştırma başında kararlaştırılmamış, cevapların birbirini tekrar etmeye başladığı noktada çalışma grubuna öğrenci dahil edilmesine son verilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	Yaş	n
Kadın	8	22	3
Erkek	6	23	6
Toplam	14	24	5
		Toplam	14
Okuduğu Üniversite	n	Aylık Hane Geliri	n
Harran	5	2500 TL ve Altı	2
Tarsus	5	2501 – 4000 TL	6
Toros	4	4001 – 5500 TL	2
Toplam	14	5501 TL ve Üstü	4
		Toplam	14

Tablo 1'e göre katılımcıların 8'ini kadınlar, 6'sını erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı 23 yaşındadır. Toros Üniversitesinden 4, Harran ve Tarsus Üniversitesinden 5'er öğrenci araştırmaya katılmıştır. Son olarak tablodan 6 katılımcının 2501-4000 TL aylık hane gelirine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Veri toplama ve analiz yöntemi

Araştırmada öğrencilerin gözüyle sektörün önemini ve geleceğini ölçmenin yanı sıra eğitimdeki eksiklikleri saptamak amacıyla ve geleceğe yönelik beklentileri kapsamlı bir şekilde ele almak adına veriler, derinlemesine görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Derinlemesine görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine görüşme araştırılmak istenen konuyu bütün boyutlarıyla ele almaya yarayan, çoğunlukla açık uçlu soruların yer aldığı dolayısıyla cevapların detaylı bir şekilde ele alınmasına imkân veren bir veri toplama yöntemidir (Tekin, 2006).

Formda öğrencilerin mesleki beklentilerini ölçmek adına aşağıdaki sorulara yer verilmiştir. Sorular araştırmacılar tarafından alanyazındaki çalışmalardan (Akyol vd., 2018; Ferrinho vd., 2011; Nazik & Aslan, 2014; Yudina vd., 2020) yararlanılarak hazırlanmıştır. Ancak sorular oluşturulurken Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümünden alanında uzman iki öğretim üyesinin de görüşleri alınmıştır.

- 1- Öğrenciler bölüme bilinçli olarak mı gelmişlerdir? Bölümü tercih etmelerindeki unsurlar nelerdir?
- 2- Öğrencilerin bölümle ilgili görüşlerinin birinci sınıf ve dördüncü sınıf arasındaki değişimi nasıl olmuştur?
- 3- Öğrenciler mezun olduktan sonra hangi sektörde çalışmak istemektedir?
- 4- Öğrencilerin çalışacağı yerden beklentileri nelerdir?
- 5- Öğrenciler eğitim anlamında hangi alanlarda kendilerinde eksik görmektedir?
- 6- Öğrencilerin çalışacağı yerdeki ilk beş yıllık beklentileri nelerdir?
- 7- Öğrenciler lisans eğitimi boyunca kendilerine iş bulmada yardımcı olacak neler yapmışlardır?
- 8- Öğrenciler mesleklerini yurtiçinde mi yurtdışında mı icra etmek istemektedir? Neden?

9- Öğrencilerin eklemek istedikleri başka bir şey var mı?

Oluşturulan yapılandırılmış formda, ölçmek istenilen değişkene yönelik dokuz açık uçlu ve demografik özellikleri ölçmek adına dört soru hazırlanmış ve bu sorular katılımcılara 26.05.2021 – 05.06.2021 tarihleri arasında Zoom programı vasıtasıyla çevrimçi derinlemesine görüşme yapılarak sorulmuştur. Görüşmeler yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür.

Veriler toplandıktan sonra elde edilen bulgular betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle herhangi bir program kullanılmadan manuel olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada veriler, detaylı bir şekilde incelenmek istendiğinden temalar ve kodlar oluşturularak içerik analizine, katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. İçerik analizinde araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirilerek incelenen veri setinde bu kategoriler içine giren cevaplar gösterilerek analiz edilmektedir. Betimsel analizde ise farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır (Özdemir, 2010).

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği konuyu tarafsız bir şekilde ele alabilmesidir. Bu durum sağlandığında toplanan veriler gerçeği yansıtmakta ve ulaşılan sonuçlar geçerli hale gelmektedir. Katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi ve ön test nitel verilerde geçerlik sağlanması için uygulanan yöntemlerden bazılarıdır (Karataş, 2015). Yıldırım ve Şimşek (2013) de verilerin nasıl toplandığının ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı bir şekilde açıklanmasının geçerliğin önemli koşullarından biri olduğunu dile getirmektedir. Bu araştırmada geçerliğin sağlanması için alanında uzman iki akademisyene sorular gösterilmiş, üç kişi ile ön test yapılmış ve onlardan gelen geribildirimlere göre görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Ek olarak veri toplama süreci yeterince açıklanmış hatta bulunan bulguların çarpıcı bir şekilde yansıtılması amacıyla katılımcılardan bazılarının görüşlerine tabloların altında yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğine ise güvenilirlik denilmektedir. Araştırma birden fazla kez tekrarlanıp aynı sonuçları verdiğinde araştırmanın güvenilir olduğundan söz edilebilmektedir. Bir çalışmada içerik analizi kullanıldığından gözleme ya da zamana dayalı olarak güvenilirlik test edilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Aynı araştırmacının farklı zamanlarda aynı veriyi kodlaması zamana dayalı güvenilirlikken, aynı verilerin aynı kurallara tabi kalarak farklı araştırmacılar tarafından kodlanması ise gözleme bağlı güvenilirliktir. Bu araştırmada da aynı araştırmacı tarafından veriler, aynı kurallara uyularak, iki hafta sonra tekrar analiz edilmiş ve çok benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Tarsus Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.05.2021/4 sayılı oturum ve 2021/24 kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların derinlemesine görüşme sorularına verdikleri yanıtlar; temalar, kodlar ve katılımcıların kim olduğu tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca sorulara verilen yanıtların bazılarına ilgili sorunun tablosunun altında yer verilmiştir. Bazı katılımcılar birden fazla tema/koda girecek cevaplar verdiği için dolayı kodların toplamı, katılımcı toplamından fazla olabilmektedir. Katılımcılar kodlanırken ilk harf okuduğu üniversiteyi, harften sonraki rakam katılımcı numarasını son harf ise cinsiyetini belirtmektedir. Örneğin; H1K kodlu katılımcı Harran Üniversitesinin 1 numaralı katılımcısıdır ve cinsiyeti kadındır. (H= Harran Üniversitesi, Ö= Toros Üniversitesi, T= Tarsus Üniversitesi ve E= Erkek, K= Kadın)

Tablo 2. Öğrencilerin Bölümü Tercih Durumları

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Bilinçli tercih	Kendisine uygun olması	4	H4E, H5K, Ö3K, T2E,
	Araştırmaya dayalı	1	Ö1E,
	Lisede aynı bölümü okumuş olmak	1	Ö2K
	Ailesinin yaşadığı yer	2	Ö4K, T4E
	Örnek alma yoluyla	2	T3K, T1E
Toplam		10	
Bilinçsiz tercih	Tavsiye	3	H1K, H2E, H3K,
	Yabancı dile olan ilgi	1	T5K
Toplam		4	

Tablo 2’de öğrencilerin bölümü tercih durumları sunulmuştur. Araştırmaya katılan 10 öğrenci bilinçli bir tercih yaparak bölüme geldiklerini beyan etmiştir. Bunlardan dört öğrenci bölümün kendine uygunluğunu düşündüğünü, ikişer öğrenci tanıdık birini örnek aldığını ve ailesinin yaşadığı yer olduğunu, birer öğrenci ise lisede aynı bölümü okuduğunu ve yaptığı araştırma sonucunda bölümü tercih ettiğini dile getirmiştir. Bilinçsiz tercih yapan üç kişi yakınlarının ya da arkadaşlarının tavsiyesiyle geldiğini belirtirken, bir kişi de yabancı dile olan ilgisi nedeniyle bölümü yazdığını ifade etmiştir. Katılımcılardan verdiği cevapların bazıları şöyledir:

“Bu bölümü araştırmadım, isteyerek de gelmedim, hocamın tavsiyesiyle geldim. İlk zamanlar bölümümden nefret ediyordum ama süreç ilerleyip alanla ilgili kavramlar hakkında bilgi sahibi oldukça bölümümü sevmeye başladım. Bölümün geleceğinin parlak olduğunu düşünüyorum.” (H3K).

“Tercih edebileceğim bölümler arasında bana en yakın gelen, sevebileceğim bölüm bu bölümdü. Tercih hatasından dolayı bulunduğum üniversiteye geldim ama çok memnunum. Gelecek açısından diğer bölümlere nazaran daha iyi olan bir bölüm olduğumu düşünüyorum.” (T2E).

“Mersin’de ikamet etmemden dolayı seçeneklerim sınırlıydı, Mersin liman kenti olduğundan bu bölümde okumamın daha iyi olacağını düşündüm. Kısmen fikir sahibi olarak geldim. Günden güne lojistik alanında ihtiyacın arttığını, kendimizi geliştirdiğimiz takdirde bu bölümde çalışma konusunda zorluk çekmeyeceğimizi, bölümün geleceğinin iyi olduğunu düşünüyorum.” (T4E).

Tablo 3. Öğrencilerin Bölümle İlgili Görüşlerinin Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Arasındaki Değişimi

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Olumlu Farklılık Var	Alanla İlgili Bilgi Birikimin Artması	9	H1K, H3K, Ö1E, Ö3K, Ö4K, T2E, T3K, T4E, T5K
	Çevredeki İnsanların Etkisi	1	H2E
	Kişisel Başarı	1	H5K
Toplam		11	
Olumsuz Farklılık Var	Makro Ölçekli Gelişmeler	1	H4E
Toplam		1	
Farklılık Yok	Ortaöğretimin Etkisi	1	Ö2K
	Zaten Olumlu Görüş Sahibi	1	T1E
Toplam		2	

Tablo 3’te öğrencilerin bölümle ilgili görüşlerinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa değişim değişmediği gösterilmiştir. Tablo 3’e göre araştırmaya katılan 11 öğrenci dördüncü sınıftaki görüşlerinin birinci sınıftaki görüşlerine göre olumlu olarak değiştiğini belirtirken, bir öğrenci olumsuz değişim olduğunu, iki öğrenci ise görüşlerinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Görüşü olumlu olarak değişenler, alanla ilgili bilgi birikiminin artması (n=9), çevredeki insanların etkisi (n=1) ve kişisel başarı (n=1) durumlarından bahsetmiştir.

Görüşünün olumsuz olarak değiştiğini dile getiren bir katılımcı ise makro ölçekli gelişmelerden dolayı böyle düşündüğünü vurgulamıştır. Birinci ve dördüncü sınıftaki görüşleri arasında farklılık bulunmadığını söyleyen katılımcılar ise bu durumun ortaöğretimin etkisi ve zaten olumlu görüş sahibi olmalarından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan verdiği cevapların bazıları şöyledir:

“Üniversite sürecinde fikirlerim çok değişiklik göstermedi. Çünkü lisede bu bölümü okuyup staj yaptım ve dolayısıyla bakış açım değişmedi.” (Ö2K)

“Birinci sınıfta çok zorlandım, açıkçası bırakmayı bile düşündüğüm anlar oldu fakat zaman geçtikçe hem bölüme ilgim arttı hem de artık derslere daha hâkim olmaya başladım. Şu an dördüncü sınıfım ve düşüncelerim gün be gün daha yeniliğe açık hal alıyor. Fikrimi değiştiren şey aslında internet üzerinden kendi mağazamı kurmuş olmamdır. Bölümle ilgili ilk atılımım olmuştu, büyük bir şirketin üniversite öğrencilerine sağlamış olduğu bir projeye katıldım. Eğitimleri geçtikten sonra online satış mağazası oluşturdum ve çalışmaya bağlı olarak gelir de elde ettim. Fikirlerimin değişmesinde en büyük etken bu oldu.” (H5K)

“Evet var, ülkemizin dört yılda ekonomik, istihdam, üretim alanında kötüye gitmesi fikrimin değişmesine yol açtı. Geleceğin mesleği ve dünya çapında önemli bir sektör olan uluslararası ticaret ve lojistik ülkemizde hak ettiği değeri bulamadı ve gelişiminde sürekli sekteye uğratıldı.” (H4E)

Tablo 4. Öğrencilerin Gelecekte Çalışmak İstedikleri Sektör ve Nedeni

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Özel Sektör	Kariyer Hedefi	6	H2E, H5K, Ö3K, Ö4K, T3K, T4E
	Yüksek Maaş	1	Ö1E
	Tecrübe Edinme	1	Ö2K
	İş İmkanlarının Fazlalığı	3	T1E, T2E, T5K
Toplam		11	
Kamu Sektörü	Özel İçin Yetersizlik	2	H1K, H3K
	Belirsizlikten Kaçınma	1	H4E
Toplam		3	

Tablo 4'ten 11 öğrencinin özel sektörde, üç öğrencinin ise kamuda çalışmak istediği anlaşılmaktadır. Özeldede çalışmak isteyenlerden altı öğrenci kariyer hedefi, üç öğrenci iş imkanlarının fazlalığı, birer öğrenci de yüksek maaş ve tecrübe edinme nedeniyle özel sektörde çalışmak istediğini beyan etmiştir. Özel sektör için yetersizlik (n=2) ve belirsizlikten kaçınma (n=1) ise kamuda çalışmak isteyenlerin sundukları nedenlerdir. Tabloda sadece Harran Üniversitesinden üç öğrencinin kamuda çalışmak istediği görülmektedir. Katılımcıların verdiği cevapların bazıları şunlardır:

“Öncelikle hedefim kamuda çalışmak, ilk etapta özel sektör düşünmedim ama kamuda çalışıp belli bir birikime sahip olduktan sonra yurtdışında dil eğitimi alıp özel sektörde çalışmayı hedefliyorum.” (H3K)

“Özel sektörde çalışmak isterim. Şu anda özel sektörde çalıştığımdan hiç kamuda çalışmayı düşünmedim. Denizcilik alanında komisyonculuk yapmayı hedefliyorum bundan dolayı tercihim özel sektör.” (Ö4K)

“Özel sektörde çalışmak isterim, lojistik sektörü dışında bir alanda da çalışabilirim. Çünkü ben kendini geliştirmeye adayabilen biriyim, kamuda yükselmenin belli bir sınırı olduğunu ama özel sektörde istediğimiz kadar hedef belirleyebileceğimizi düşündüğümünden bu sistem bana daha uygun geliyor.” (T4E)

Tablo 5. Öğrencilerin Çalışacakları Yerden Beklentileri

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Çalışılacak Yerden Beklenti	Masa Başında Çalışma	3	H1K, H3K, T5K
	Yüksek Maaş	7	H1K, H3K, Ö1E, Ö2K, Ö3K, T2E, T3K,
	Kariyer İmkânı	2	H2E, H3K,
	Sahada çalışma	6	H2E, H4E, H5K, Ö1E, Ö4K, T4E
	Karşılıklı katkı	3	Ö2K, Ö3K, T1E,
	Kaliteli İş Ortamı	3	T2E, T3K, T4E
Toplam		24	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çalışılacak yerden beklentileri teması altında masa başında çalışma, yüksek maaş, kariyer imkânı, sahada çalışma olanağı, karşılıklı katkı ve kaliteli iş ortamının yer aldığı görülmektedir. Yüksek maaş (n=7) ve sahada çalışma (n=6) en sık dile getirilen beklentilerdir. Öğrencilerin bazıları birden fazla beklentiden bahsederken, bazıları yalnızca bir beklentisini dile getirmiştir. Masa başında çalışma sadece kadın katılımcılar tarafından dile getirilirken, kariyer imkanı Harran, kaliteli iş ortamı da Tarsus Üniversitesi öğrencilerinin vurguladığı konular olmuştur. Katılımcıların verdiği cevapların bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Maaş kriteri benim için önemli bunun yanında kariyer olarak yükselme imkanının olmasını isterim, ilk başta masa başında tecrübe kazanıp daha sonra sahada çalışmak isterim.” (H3K)

“Öncelikle emeğimin karşılığını almayı beklerim; çalıştığım yerin güncel gelişmeleri takip ederek bana katkıda bulunmasını, benim verdiğim emek karşılığında şirketin de emek vermesini beklerim.” (Ö2K)

“Kaliteli ve keyifli bir iş ortamının olması benim için diğer şartlara göre daha önemli. Maaş olarak ortalama veya üzeri kazanmayı, sosyal aktivitelere sahip bir ortamda çalışmayı istiyorum.” (T2E)

Tablo 6. Öğrencilerin Eğitim Anlamında Kendilerinde Eksik Gördükleri Alanlar

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Eksiklik Var	Yabancı Dil	8	H3K, H5K, Ö4K, T1E, T2E, T3K, T4E, T5K
	Uygulama Eksikliği	2	H3K, H4E
	Uzaktan Eğitimin Etkisi	1	Ö1E
	Teorik Bilgi Eksikliği	2	Ö2K, Ö3K,
Toplam		13	
Eksiklik Yok	Eğitim Anlamında Yeterli	2	H1K, H2E
Toplam		2	

Tablo 6 incelendiğinde 13 öğrencinin kendini belirli alanlarda eksik gördüğü, iki öğrencinin ise kendini yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. Kendinde eksiklik gören öğrencilerin büyük çoğunluğu bu eksikliğin yabancı dilden kaynaklandığını belirtmiştir. Uygulama eksikliği, uzaktan eğitimin etkisi ve teorik bilgi eksikliği öğrencilerin kendilerinde gördükleri diğer olumsuz alanlardır. Kendisinde eksiklik görmeyen öğrencilerin bu görüşü ise eğitim anlamında yeterli olduklarını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bir öğrenci kendini birden fazla alanda yetersiz olarak görürken, 13 öğrenci yalnızca bir alanda eksiklik gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca tablodan anlaşılmaktadır ki yabancı dilde eğitim gören üniversite öğrencilerinin yalnızca biri kendini yabancı dilde yetersiz görürken, diğer üniversitelerde okuyan öğrencilerin çoğunluğu yabancı dilde eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların verdiği cevapların bazıları şöyledir:

“Yabancı dil konusunda çok eksiklik olduğunu düşünüyorum gerek okuldan gerek benden kaynaklı olarak. Bunun yanında uygulama açısından okulda eksiklik olduğunu düşünüyorum.” (H3K)

“Üniversitede aldığımız eğitimin yetersiz olduğunu düşünüyorum, şu an sektörün içinde 4 yıldır aldığım derslerden bir veya ikisini kullanıyorum. Genel olarak okulun çok katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö3K)

“Uzun yıllardır dil eğitimi almamıza rağmen dil konusunda eksiklik görüyorum, onun dışında üniversite hayatımı çok verimli geçirmeye çalıştım, üniversite eğitimimde eksiklik yaşadığımı düşünmüyorum” (T3K)

Tablo 7. Öğrencilerin Çalışacağı Yerdeki İlk Beş Yıllık Planı

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Benci Davranış	Kariyer Anlamında İlerleme	6	H2E, H3K, H5K, T1E, T2E, T5K
	Para Biriktirip Sevdiği Mesleği Yapmak	1	H1K
	Kendini Geliştirme	4	Ö1E, Ö3K, Ö4K, T3K
Toplam		11	
Özgeci Davranış	Kaçakçılığı Engelleme	1	H4E
	Çalıştığı Yere Katkı Sağlama	1	Ö2K
	Örgüt Kültürüne Faydalı Olma ve Adaptasyon	1	T4E
Toplam		3	

Tablo 7’de öğrencilerin çalışacağı yerdeki ilk beş yıllık planlarının neler olduğu sunulmuştur. Tablo 7’ye göre 11 öğrenci benci faydaları, üç öğrenci ise özgeci faydaları gözeterek beş yıllık planlama yapmıştır. Benci davranış sergileyen öğrencilerden altı tanesi kariyer anlamında ilerlemek, dört tanesi kendini geliştirmek isterken, bir kişi de para biriktirip sevdiği mesleği yapma arzusundadır. Özgeci davranış sergileyen öğrenciler ise kaçakçılığı engelleme, çalıştığı yere katkı sağlama ile örgüt kültürüne faydalı olma ve adaptasyon kodlarını oluşturacak cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan verdiği cevapların bazıları aşağıda gösterildiği gibidir:

“Operasyon yönetiminde söz sahibi olabilmeyi ve kaçak yollarla mal alışverişini engellemeye yönelik çalışmayı isterim.” (H4E)

“Departmana göre değişiklik gösterir ama çalıştığım firmaya artı değer katabilmek, kendimle beraber firmayı da bir yere taşımak isterim. İlk iki yıllık sürecin adaptasyona ve öğrenmeye yönelik olduğunu daha sonrasında karşılıklı verim alınabileceğini düşünüyorum.” (Ö2K)

“Çalıştığım yeri aile olarak görmek ve bunu yansıtmak isterim. Kariyer anlamında yükselmek isterim, realist olacak olursak en iyi ihtimalle beş yıl sonra çalıştığım departmanın müdürü olmayı hedefleyebilirim.” (T2E)

Tablo 8. Öğrencilerin Eğitim Hayatları Boyunca İş Bulmalarına Yardımcı Olması İçin Gerçekleştirdikleri Faaliyetler

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Çaba Sarf Ettim	Yabancı Dil Öğrenme	7	H1K, H2E, H5K, Ö1E, Ö3K, Ö4K, T1E
	Sertifika	2	H3K, H5K
	Bağlantı Oluşturma	3	T1E, T2E, T3K
	Gönüllü Staj	4	Ö1E, Ö2K, Ö3K, T4E
	Seminer	6	H3K, H4E, H5K, Ö3K, T3K, T4E
Toplam		22	
Çaba Sarf Etmedim	Hiçbir Şey Yapmadım	1	T5K
Toplam		1	

Tablo 8 incelendiğinde 13 öğrencinin kendisine iş bulmada yardımcı olacak çeşitli faaliyetlerde bulunduğu, bir öğrencinin herhangi bir çaba sarf etmediği görülmektedir. İş bulma konusunda çaba sarf eden öğrenciler yabancı dil öğrenme (n=7), sertifika alma (n=2), bağlantı/network oluşturma (n=3), gönüllü staj (n=4) ve seminerlere katılma (n=6) gibi faaliyetlerde bulduklarını vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler iş bulmak adına birden fazla faaliyette bulunurken, bazıları yalnızca bir faaliyet gerçekleştirmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların bazıları aşağıda gösterildiği gibidir:

“Açıkçası kendimi geliştirdim diyemem, pek bir şey yapmadım.” (T5K)

“Yabancı dilimi geliştirmek için geçen yıl Erasmus programıyla yurtdışına gittim ve bana katkısı oldu. Gönüllü stajlar yaptım, okulun düzenlediği seminerlere konferanslara katılarak bilgilerimi tazelemeye ve birikimimi arttırmaya çalıştım.” (Ö3K)

“Sertifika ve seminer programlarını takip edip sürekli katılıyorum. Kariyer.net'ten şirketlerin neler aradığına bakıp ona göre kendimi hazırlıyorum. Yabancı dil için çalışıyorum kendimi dil konusunda kendimi geliştirmeyi hedefliyorum” (H5K)

Tablo 9. Öğrencilerin Mesleklerini İcra Etmek İstedikleri Yer

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Yurt Dışında	Yabancı Dil Geliştirme	2	H3K, H5K
	Refah Seviyesi	6	H4E, H5K, Ö2K, T3K, T4E, T5K
	Türkiye'deki İş Ortamının Belirsizliği	1	Ö1E
	Kendini Geliştirme	1	Ö4E
Toplam		10	
Yurt İçinde	Dil Eksikliği	2	H2E, T1E
	Sevdikleriyle Yaşama	1	H2E
Toplam		3	
Her İkisi de Olabilir	Yurt İçinde Kendini Geliştirip Yurt Dışına Çıkma	2	H1K, T2E
	Kendine İyi Gelen Yerde Çalışma	1	Ö3K
Toplam		3	

Dokuz öğrenci yurt dışında, 2 öğrenci yurt içinde çalışmak istediğini ve 3 öğrenci ise her ikisinin de olabileceğini ifade etmiştir. İki öğrenci dışında diğer katılımcılar bu soruyu tek bir nedene dayanarak açıklamışlardır. Tablo 9'a göre yurt dışında çalışmak isteyen öğrencilerin cevapları yabancı dil geliştirme (n=2), refah seviyesi (n=6), Türkiye'deki iş ortamının belirsizliği (n=1), kendini geliştirme (n=1), yurt içinde çalışmak isteyen öğrencilerin dil eksikliği (n=2), sevdikleriyle yaşama (n=1), her ikisinde de çalışabileceğini ifade eden öğrencilerin ise yurt içinde kendini geliştirip yurt dışına çıkma (n=2) ve kendine iyi gelen yerde çalışma (n=1) kodları altında toplanmıştır. Katılımcıların verdiği cevapların bazıları şunlardır:

“Verimli olduğuna inandıktan, işimin bana getiri ve götürüsüyle ilgili tatmin olduktan sonra yurtiçini tercih ederim. Çünkü sevdiklerimden ayrı kalmakta ve farklı dile sahip ülkelerde yaşamakta zorluk çekeceğime inandığım için yurtiçini tercih ederim.” (H2E)

“Benim için önemli olan çalıştığım yerin bana ne kadar iyi geldiği ve bana ne kadar katkı sunduğudur. Yurtiçinde çalışıyorum fakat yurtdışında veya sektörde farklı bir departmanda bana iyi geleceğine inandığım yerde çalışabilirim.” (Ö3K)

“Yurtdışında çalışmak istiyorum, hiç yurtdışında bulunmadım ama refah seviyesinin daha yüksek olduğunu, yaşamının, iş hayatının ve eğitimin daha kaliteli olduğunu düşünüyorum. Yurtdışındaki iş koşullarından dolayı kendime daha fazla vakit ayıracağımı düşünüyorum.” (T3K)

Tablo 10. Öğrencilerin Eklemek İstedikleri Hususlar

Tema	Kod	n	Katılımcılar
Var	Uygulama Eksiklikleri Giderilmeli	1	H1K
	Sektörün Sahiplenici Olmayan Tavrı	1	H2E
Toplam		2	
Yok	Eklemek İstedğim Bir Şey Yok	12	H3K, H4E, H5K, Ö1E, Ö2K, Ö3K, Ö4K, T1E, T2E, T3K, T4E, T5K, M1K, M2K, M3E, M4E, M5E
Toplam		14	

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerden sadece ikisinin eklemek istediği hususlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususlar uygulama eksikliklerinin giderilmesi (n=1) ve sektörün sahiplenici olmayan tavrı (n=1) kodlarıyla gösterilmiştir. Öğrencilerden 17'si ise eklemek istediği husus bulunmadığını beyan etmişlerdir. Katılımcılardan verdiği cevapların bazıları aşağıda gösterildiği gibidir:

“Sadece şuna değinmek istiyorum: Okuduğum fakültenin isminde uygulamalı fakülte diye geçiyor. Fakat okuduğum süre zarfında herhangi bir uygulama göremedim. Bu da benim için eksi demektir. Bir şeyleri daha iyi yapabilmem ve daha iyi yerlere gelebilmem için bazı şeyleri uygulamalı olarak öğrenmemin şart olduğunu düşünüyorum.” (H1K)

“Şu an için günümüzde üniversite okuyanlar bir iş sahibi olup para kazanayım görüşünde. En azından bizim sektörün, özel olsun kamu olsun, biraz daha sahiplenici bir tavır sergilemesi gerektiğini düşünüyorum.” (H2E)

Tartışma ve Sonuç

Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünün değeri Türkiye’de ve dünyada gittikçe artmaktadır. Bunun en büyük belirtilerinden birisi de her geçen yıl yeni bir üniversitede bu bölümün açılmasıdır. Bölümün açılması ile birlikte bu bölümde okuyan öğrenci sayısı da artmaktadır. Bazı öğrenciler bilinçli, bazıları ise bilinçsiz bir şekilde bu bölümü tercih etmektedir. Öğrencilerin mezuniyete yaklaşırken bölümleri ile ilgili mesleki beklentileri de değişmektedir. Bu araştırma Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu bölüme bilinçli olarak gelmiştir. Katılımcıların yarıya yakını bölümü tercih ederken bölümün kendi yeteneklerine uygun olduğunu düşünmüşlerdir. Birilerini örnek aldığı için ve ailesinin yaşadığı yer olması

sebebiyle de bölüme kayıt yaptıran öğrenciler mevcuttur. Bölüme bilinçli gelmeyen az sayıda katılımcı ise tavsiye üzerine veya yabancı dile olan ilgileri sebebiyle bölümü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular Ateş (2016), Bayram ve Bayraktar (2018) ile Pallis ve Ng'nin (2011) çalışma sonuçlarıyla uyusmaktadır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun bölümle ilgili görüşleri, birinci sınıftan dördüncü sınıfa olumlu olarak değişmiştir. Bunun en büyük sebebi ise bölümle ilgili bilgi birikimleri ve bölümden mezun olduktan sonra çalışılabilecek sektörlerle ilgili edinilen bilgilerdir. Öğrencilerden yalnızca bir tanesi, bölüm hakkında, ülkedeki olumsuz şartlar nedeniyle olumsuz yönde görüş belirtirken, çok az öğrenci de görüşlerinde herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu mezun olduktan sonra kariyer hedefi ve iş imkanlarının fazlalığı gibi nedenlerle özel sektörde çalışmak istediğini beyan ederken, küçük bir kısmı ise belirsizlikten kaçınma ve kendilerini özel sektör için yetersiz görmelerinden dolayı kamuda çalışmak istediğini belirtmiştir. Yüksek maaş beklentisi ve tecrübe edinme isteği ise özel sektörün tercih edilmesinin diğer sebepleridir. Tunç (2018) da çalışmasında uluslararası ticaret öğrencilerinin çoğunlukla özel sektörde çalışmak istediğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin yarısı çalışacağı yerden yüksek bir maaş beklerken, yüksek maaşı sahada çalışma beklentisi takip etmektedir. Burada dikkat çeken nokta öğrenciler tarafından sahada çalışmanın masa başında çalışmaya oranla daha çok tercih edilmesidir. Masa başında çalışma, karşılıklı katkı ve kaliteli iş ortamı da diğer beklentilerdir. Masa başında çalışmak isteyen katılımcıların tümü de kadındır. Ateş (2016) ile Pallis ve Ng (2011) de çalışmasında öğrencilerin yüksek maaş beklentisi olduğunu saptamıştır.

Öğrencilerin tamamına yakını eğitim anlamında kendilerinde eksiklik gördüklerini dile getirmişlerdir. En büyük eksikliğin yabancı dil konusunda olduğu anlaşılmıştır. Uygulama ve teorik bilgi eksikliği ise öğrenciler tarafından diğer eksik görülen konulardır. Araştırmaya katılan Tarsus Üniversitesindeki öğrencilerin tamamı yabancı dil sorunundan bahsederken, Harran Üniversitesi öğrencileri yabancı dil gereksinimi yanında coğrafi koşullardan dolayı uygulamalı eğitim alamadıklarını, Toros Üniversitesi öğrencilerinin yarısı da teorik bilgi eksiklikleri bulunduğunu ifade etmişlerdir. Özoğlu vd. (2020) de lojistik öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye önem verdiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışacağı yerdeki ilk beş yıllık planı kendi ile ilgilidir. Öğrencilerin yarıya yakını kariyer anlamında ilerlemeyi isterken, benci plan yapanların bir kısmı da ilk beş yılda kendini geliştirmeyi hedeflemektedir. Özgeci plan yapanlar ise kaçakçılığı engelleme, çalıştığı yere katkı sağlama ve örgüt kültürüne faydalı olmayı düşünmektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin mesleki olarak en önemli hedeflerinin kendilerini geliştirerek kariyer sahibi olmak olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir tanesi hariç hepsinin kendisine iş bulmada yardımcı olması amacıyla çaba sarf ettiği, bu nedenle çeşitli faaliyetlerde bulunduğu görülmüştür. Bu çabaların büyük çoğunluğunu, öğrencilerin önceki cevaplarında belirttikleri yabancı dil eksikliğini gidermek oluşturmaktadır. Bunun yanında özellikle liman olan kentlerde bulunan üniversitelerde okuyan öğrencilerin iş hayatından bağlantılar oluşturma çabası içerisinde oldukları ve gönüllü stajlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları ise sertifika ve seminer programlarına katılarak iş bulma noktasında kendilerine fayda sağlayacak eğitimler almışlardır. Cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin bu bölümde çalışmaya istekli oldukları ve iş bulmak adına bir şeyler yapmaları gerektiğinin bilincinde oldukları görülmektedir. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin özel sektörde çalışmak istemeleri ve özel sektördeki rekabet ortamının bunu gerektirmesi yanında özellikle yabancı dil konusunda okuldan aldıkları eğitimlere rağmen kendilerinde eksiklik görmeleri bulunuyor olabilir. Bu araştırmada görülmektedir ki; Uluslararası Ticaret ve Lojistik öğrencileri mesleki anlamda beklentiye sahiplerdir ve bunun için çaba sarf etmektedirler. Bu konuda lojistik öğrencileri ile çalışan Özoğlu vd. (2020) de öğrencilerin kendilerini geliştirmek için yabancı dil öğrenme, panel ve konferanslara katılma gibi faaliyetlere önem verdiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin yarıdan fazlası doğrudan yurt dışında çalışmak istediğini dile getirmiştir. Yurt içinde çalışmak istediğini beyan eden iki öğrenci bunun nedeni olarak yabancı dil eksikliğini göstermiştir. Bu sonuç da öğrencilerin yeterli yabancı dil bilgisine sahip olsalardı yurt dışında çalışmak isteyeceklerini ortaya koymaktadır. Ek olarak her iki yerde de çalışabileceğini dile getiren öğrencilerden bir kısmı yurt içinde kendini geliştirip sonra yurt dışına çıkmak istediğini vurgulamıştır. Öğrencilerin yurt dışında çalışmak istemelerinin en önemli sebebi çalışacakları ülkelerin refah seviyelerinin yüksek olduğunu düşünmeleridir. Katılımcıların yarıya yakını bu cevabı vermiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler yabancı dilde ve mesleki anlamda kendini geliştirmek ile Türkiye'deki iş ortamının belirsizliği gibi sebeplerle yurt dışında çalışmak istediklerini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar Tunç'un (2018) çalışmasının bulguları ile paralellik göstermektedir.

Katılımcılara son olarak eklemek istedikleri bir hususun bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin sadece iki tanesi bu soruya cevap vermiş ve uygulama eksikliklerinin giderilmesi ile sektörün sahiplenici olmayan tavrına vurgu yapmıştır. Bölümlerde her ne kadar teorik bilgiler verilse de staj gibi olanaklarla öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulama şansları doğmaktadır. Lau vd. (2021) de çalışmalarında denizcilik lisans öğrencilerinin derslerin uygulamadan ziyade teorik olmasından yakındıklarını olduklarını saptamıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Bölüme gelecek öğrencilerin daha fazla bilinç sahibi olması için üniversiteler bölümlerini tanıtmak amacıyla çeşitli kanallardan öğrencilere ulaşım bölüm hakkında bilgi vermelidir. Özellikle üniversitenin bulunduğu il/ilçe veya çevre il/ilçelerdeki liselere gidilerek bölümün öğrencilere anlatılması önem taşımaktadır. Hatta bölüm tanıtımı yapılırken o bölümden mezun olup bölümle ilgili farklı sektörlerde çalışan başarılı mezunların öğrencilere bölümü anlatmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle daha birinci sınıftan bilinç düzeyi yüksek ve ileride yapacağı mesleğin gereklerine uygun yetenekleri kazanmaya hazır bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasına zemin hazırlanmış olacaktır.
- Bölümde verilen eğitim; öğrencilerin algısı, bölüme olan bakışları ve mesleki beklentilerini olumlu olarak etkilediği için bölümler teorik bilgilerin yanında uygulamalı eğitimler ve teknik geziler ile öğrencilerin alanla ilgili bilgi birikimlerinin artmasını sağlamalıdır. Ayrıca okullara çağrılan sektör temsilcileri ile öğrencilerin buluşturulması sektör temsilcileri ve öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasına ve birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır.
- Üniversiteler verdikleri eğitimlerle öğrencileri özel sektöre yönelik olarak hazırlamayı kamuya hazırlamaya göre daha ön planda tutabilir. Bu sonuçlardan çalışmaya katılan öğrencilerin kamuya olan ilgisinin azaldığı ve nitelikli elemanların özel sektörde çalışmak istediği yorumu yapılacak olursa; bu alanla ilgili kamuya olan yatırımların artması, nitelikli elemanları barındıran bir yapı oluşturulması için gerekli adımların atılması ve kamu kuruluşlarının çalışanların beklentilerini karşılayacak düzeye getirilmesi önerilebilir.
- Bölümler sektör çalışanları ve öğrencilerin seminerler gibi toplantılarda bir araya gelmesini sağlayarak hem öğrencilerin sektörü ve sektörün çalışma koşullarını daha iyi tanımasını hem de sektörün öğrenci beklentilerini anlamasını sağlayabilir. İşverenlerin, potansiyel çalışanlarının beklentilerine yönelik bir yapı oluşturması çalışanların verimlilik düzeyinin artması bakımından gereklidir. Bu nedenle bu tür araştırmaların sonuçlarının yalnızca akademik anlamda değil sektörel anlamda da değerlendirmeye alınıp gerekli planların oluşturulması da önem taşımaktadır.
- Bölümün kapsamı dolayısıyla yabancı dil Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümü için oldukça önemli bir konudur. Üniversitelerin, yapabiliyorsa bu eğitimi yabancı dilde vermesi, buna imkân olmayan durumlarda ise yabancı dil eğitimine daha fazla

yönelmeleri önem arz etmektedir. Bölümün açıldığı üniversitenin konum olarak lojistik sektörüne yakın olması öğrencilerin hem sektörle iç içe bulunması hem de uygulamalı eğitim ve staj olanaklarının daha fazla olması bakımından avantaj sağlayacaktır. Ek olarak müfredatta öğrencilerin çalışırken kullanabilecekleri ve iş yaşamlarında fayda sağlayacak derslerin yer almasına dikkat edilmelidir.

- Üniversitelerde, teorik eğitimlerin yanında öğrencilerin bu hedeflerine ulaşmaları adına yapmaları gerekenler konusunda yönlendirilmesi, gerek müfredatlara eklenecek zorunlu ya da mesleki/genel seçmeli dersler gerek Sürekli Eğitim Merkezleri aracılığıyla eğitimler verilmesi gerekmektedir. Zira öğrencilerin hiçbiri bu hedeflerine ulaşmak için bir planı olduğundan söz etmemiştir.
- Üniversitelerin, öğrencilerin eksiklerini iyi bir şekilde analiz ederek öğrencilerin dışarıdan edinmeye çalıştıkları bu nitelikleri sistematik bir şekilde öğrenciye kazandırmak için gerekli önlemleri almaları önem arz etmektedir.
- Öğrencilerin neredeyse tamamının yurt dışında çalışmak istemesi ülke adına olumsuz sonuçlar doğurabileceğinden ülkede ve özellikle sektörde bu alanda çalışanların beklentilerini karşılayacak düzenlemeler yapılmalı ve öğrencilerin bu düşünceden uzaklaşmalarını sağlayacak gerekli önlemler alınmalıdır.

Araştırma çeşitli kısıtlara sahiptir. İlk olarak araştırma nitel olarak tasarlandığı için kısıtlı bir örnekleme sahip olup sadece üç üniversitenin öğrencileri örnekleme alınmıştır. Bu nedenle sonuçlarının genellenmesi mümkün değildir. Gelecekteki çalışmalar daha fazla üniversiteden katılımcı bularak daha büyük örneklem ile çalışabilir. İkinci olarak çalışmada sadece Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde okuyan öğrenciler örnekleme alınmış, adında Uluslararası Ticaret ve/veya Lojistik geçen bölümler ihmal edilmiştir. Sonraki çalışmalarda bu bölümler de örnekleme dahil edebilir. Ayrıca bu araştırma yalnızca mesleki beklentileri ölçme amacı taşıdığından bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin algıları daha farklı yönlerden ele alınabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Tarsus Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.05.2021/4 sayılı oturum ve 2021/24 kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akman, Y. (1992). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(7), 125-149.
- Akyol, C., Oğan, E., & Oğan, Y. (2018). Turizm eğitimi alan üniversite öğrencilerinin mesleki beklentileri ve sosyo-ekonomik profilleri üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 648-665.
- Ateş, S.S. (2016). Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kariyer başlangıç tercihlerini etkileyen faktörler: Havacılık alanında uygulama, *IBANESS Konferans Serisi*, 28-29-30 Ekim 2016, Makedonya.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Bayram, H. B., & Bayraktar, S. (2018). Meslek yüksekokulları öğrencilerinin eğitim aldıkları sektörün çalışma koşulları algısı ve kariyer beklentisi. *Uluslararası Turizm Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 2(2), 216-224.
- Beydağ, K. M., Gündüz, A., & Özer Gök, F. (2008). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin eğitimlerine ve mesleklerine bakış açıları, meslekten beklentileri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 0(3), 137-142
- Creswell, J. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çeviren Yüksel Dede). Ankara: Eğiten Kitap
- Erden, M. (1990). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri öğrencilerinin meslekle ilgili beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 245-257.
- Erturgut, R. (2021). *Lojistik ve tedarik zinciri yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık
- Ferrinho, P., Sidat, M., Fresta, M. J., Rodrigues, A., Fronteira, I., da Silva, F., & Dussault, G. (2011). The training and professional expectations of medical students in Angola, Guinea-Bissau and Mozambique. *Human resources for health*, 9, 1-5.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koşar, D (2018). Öğretmen adaylarının meslekten beklentilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: nitel bir araştırma. *Journal Of International Social Research*, 11(56), 575-585.

- Kuybu Rol, E. P., & Kocaman, S. (2020). Öğrencilerin mesleki algı ve beklentileri ile gelecek kaygılarının sektörde çalışma isteği üzerine etkisi; Antalya Yükseköğretim turizm öğrencilerine yönelik bir çalışma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(4), 3192 – 3217.
- Lau, Y. Y., Dragomir, C., Tang, Y. M., & Ng, A. K. (2021). Maritime undergraduate students: career expectations and choices. *Sustainability*, 13(8), 4297.
- Nazik, E., & Arslan, S. (2014). Hemşirelik mesleğinin geleceği; öğrencilerin beklentileri. *Bozok Tıp Dergisi*, 4 (1), 33-40.
- Oğan, Y. (2022). Aşçılık öğrencilerinin mesleki beklentileri üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1621-1632.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 323-343).
- Özkan, R. & Bozyiğit, S. (2020). Staj Algısının İşletmeyle İlgili Faktörler Bağlamında İncelenmesi: Lojistik Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 562-596.
- Özoğlu, B., Senir, G., & Büyükkeklik, A. (2020). Devlet üniversitelerinde lojistik eğitime yönelik bir araştırma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 19-35.
- Pallis, A. A., & Ng, A. K. (2011). Pursuing maritime education: an empirical study of students' profiles, motivations and expectations. *Maritime Policy & Management*, 38(4), 369-393.
- Patton, M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviren Esra Bukova Güzel ve Handan Demircioğlu), Ankara: Pegem Akademi.
- Sayın, A. A., & Küçük, Ü. (2020). Lojistik bölümünü tercih eden öğrencilerin lojistik sektöründen beklentileri: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 1342-1373.
- Seyidoğlu, H. (2020) *Uluslararası iktisat teori ve uygulama*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.

- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- Tymoshenko, O.A., & Skriabina, K.V. (2021). Research of theoretical aspects of development professional expectations of future professionals. *Ukrainian Journal of Life and Architecture*, 5(5), 95-104.
- Tunç, H. (2018). Uluslararası ticaret bölümü öğrencilerinin işsizlik kaygısının azalmasında etkili olan faktörler. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 254-264.
- Uras, M. & Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 71-83.
- Waberi, F. A., & Öge, E. (2020). Mesleki beklentinin kariyer kararı verme öz-yetkinliği ile ilişkisi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 25-39.
- Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yudina, I. A., Neustreova, E. A., Makarova, T. A., & Federova, A. A. (2020). Future teachers forming professional expectations in modern educational conditions. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 720-733.

İnternet Kaynakları

<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10824>

Future Professional Expectations of International Trade and Logistics Students

Extended Abstract

1. Introduction

The importance of the International Trade and Logistics Department is increasing in the world and in Turkey with the effect of globalization. The increase in the interest in this field increases the investments of universities in this department in direct proportion. In Turkey, there are International Trade and Logistics Departments in 35 Universities, 26 of which are in the State University and 9 in the Foundation University. At the beginning of the expected qualifications of the students studying in the Department of International Trade and Logistics, to have good communication, to have basic concepts such as payment methods and delivery methods about the field of international trade theoretically, to be able to speak and understand at least one foreign language well, to have a good understanding of the concepts and terms in the field of international trade. As the knowledge of the students of the department about their professions diversifies, their professional expectations also change. Occupational expectation constitutes all of the elements that individuals want to realize about the profession they prefer or are doing. Professional expectations of individuals generally begin during higher education and are constantly increasing. It has been seen that university students are mostly chosen as the universe when it is desired to measure professional expectation. The purpose of this research is to reveal the future professional expectations of International Trade and Logistics students.

2. Method

In the research, qualitative research approach was used in order to reveal the professional expectations of the students of the International Trade and Logistics department in detail. Phenomenology was also preferred as the research design. The study group of the research consists of senior students of Harran University, Toros University and Tarsus University International Trade and Logistics Department in the spring semester of 2020-2021. The study group consists of 14 senior students. Students in the study group were selected for the purpose. The sample of this research was reached by using the snowball sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. This is because it is difficult to reach students from different universities. In the research, in order to measure the importance and future of the sector from the eyes of the students, as well as to determine the deficiencies in education and to comprehensively discuss their future expectations, data were collected

by in-depth interview method. In the structured form created, 9 open-ended questions were prepared for the variable to be measured and 6 questions were prepared to measure demographic characteristics, and these questions were asked to the participants through the Zoom program between 26.05.2021 and 05.06.2021. After the data were collected, the findings were analyzed by descriptive and content analysis methods.

3. Findings

The majority of the students participating in the study are women. Although the participants were between the ages of 22-24, it was seen that those who were 22 years old were more dominant. Participants were selected from four different universities, two state and two foundation universities. In addition, the monthly household income of the majority of the participants is 5501 TL and above. While most of the students preferred the department, they thought that the department was suitable for their abilities. There are students who enroll in the department because they take someone as an example and because it is the place where their family lives. The opinions of the majority of the students about the department increased positively from the first grade to the fourth grade. It is understood from the answers that the biggest reason for this is the knowledge and experience about the department and the information gained about the sectors that can be worked after graduating from the department. The majority of the students declared that they wanted to work in the private sector for reasons such as career goals and excess job opportunities after graduation. Half of the students expect a high salary from the place where they will work, followed by the expectation of working in the field. Almost all of the students stated that they saw a deficiency in terms of education. It has been understood that the biggest deficiency is in foreign language. The lack of application and theoretical knowledge are the other missing subjects by the students. Almost half of the students want to progress in terms of career. It was observed that all of the students participating in the study, except one, made an effort to help them find a job, and therefore engaged in various activities. The majority of these efforts consist of eliminating the foreign language deficiency that the students stated in their previous answers. More than half of the students stated that they would like to work abroad directly. Finally, the participants were asked whether they had anything to add. Only two of the students answered this question and emphasized the non-possessive attitude of the sector by eliminating the application deficiencies.

4. Conclusion

Based on the findings, the following recommendations can be made:

- Universities should reach students through various channels and provide information about the department in order to promote their departments so that the students who will come to the department have more awareness.

- In addition to theoretical knowledge, departments should increase students' knowledge of the field with applied trainings and technical trips.
- Due to the scope of the department, foreign language is a very important subject for the International Trade and Logistics department. It is important that universities provide this education in a foreign language if they can, and if this is not possible, they should focus more on foreign language education.
- The fact that the university where the department is opened is close to the logistics sector will provide an advantage in terms of both being intertwined with the sector and having more applied education and internship opportunities. In addition, attention should be paid to include courses in the curriculum that students can use while working and that will benefit their business life.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Bibliometric Analysis of Articles on Assistant Principalship Published Between 1946-2022

1946-2022 Yılları Arasında Yayımlanmış Müdür Yardımcılığı Konulu
Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

İbrahim Hakan KARATAŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Bibliometric Analysis of Articles on Assistant Principalship Published Between 1946-2022

İbrahim Hakan KARATAŞ¹

DOI: 10.58689/eibd.1282302

Abstract: The vice-principal is a critical position in the functioning of schools. However, it does not receive equal attention in the literature with the importance of its responsibilities and functions. On the other hand, the COVID-19 pandemic has profoundly affected education, schools and school management. The wave of change that has been going on in the last few decades has become evident in the extraordinary period that emerged with the pandemic. In this transformation cycle, the level of interest researchers have shown in the subject of vice- principalship, from which perspectives they have addressed it and which results they have focussed on can help to understand the transformation of vice-principalship. For this purpose, bibliometric analysis of articles published in refereed journals between 1946-2022 and scanned in SCOPUS was conducted. As a result of the analysis in terms of quantity, impact and scope, it was observed that the number of articles on assistant principalship has increased in recent years. It was found that articles published mostly in the USA and the UK focused on leadership, roles, personal competence, context, organisational psychology, career and professional development.

Key words: Assistant principalship, School management, Bibliometric analysis, SCOPUS database.

1946-2022 Yılları Arasında Yayımlanmış Müdür Yardımcılığı Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Özet: Müdür yardımcılığı, okulların işleyişinde kritik bir pozisyondur. Ne var ki literatürde sorumluluk ve işlevlerinin önemi ile eşdeğer bir ilgi görmemektedir. Diğer taraftan özellikle COVID19 salgını eğitim, okul ve okul yönetimini derinden etkilemiştir. Son birkaç 10 yılda süregelen değişim dalgası, salgın ile ortaya çıkan olağanüstü dönemde belirginleşmiştir. Bu dönüşüm döngüsü içinde araştırmacıların, müdür yardımcılığı konusuna ne düzeyde bir ilgi

Geliş Tarihi: 13.04.2023; Kabul Tarihi: 04.05.2023

Kaynakça Gösterimi: Karataş, İ. H. (2023). Bibliometric Analysis of Articles on Assistant Principalship Published Between 1946-2022. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 135-168

¹ Assoc Prof. Istanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, ihkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5569-014X

gösterdikleri, hangi açılardan ele aldıkları ve hangi sonuçlara odaklandıkları, müdür yardımcılığının dönüşümünü anlamaya yardımcı olabilir. Bu amaçla 1946-2022 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanan ve SCOPUS'ta taranan makalelerin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Nicelik, etki ve kapsam bakımından yapılan analiz sonucunda müdür yardımcılığı konulu makalelerin son yıllarda sayıca arttığı görülmüştür. Çoğunlukla ABD ve Birleşik Krallık'ta yayımlanan makalelerde liderlik, roller, kişisel yetkinlik, bağlam, örgüt psikolojisi, kariyer ve mesleki gelişim konularına odaklanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Müdür yardımcılığı, okul yönetimi, bibliyometrik analiz, SCOPUS veri tabanı.

Introduction

Assistant principals play an important role in the daily functioning of schools and thus in the education system (Chute, 2008; Yiğit, & Ağalday, 2022). However, the number of studies on assistant principals is not equal to their importance (Oleszewski, et al., 2012). The number of studies that directly focus on vice principals is quite low compared to the number of studies that directly focus on school principals. In many studies, vice principals are the subject of research under the title of school administration together with principals (Grodzki, 2011; Kwan, 2013; Swain, 2016). This situation is similar in Turkey (Ağaçdiken, 2019; Baş, 2016; Çakır, 2021; Özdemir, 2014; Özdemir & Yalçın, 2018).

Compared to principals, vice principals have been analysed by many researchers, albeit relatively few. In the most general terms, assistant principals support school administrators and carry out various activities to increase student achievement (Cline, 2019). Research on assistant principals generally approaches the assistant principalship from these two perspectives (Chute, 2008; Ho et al., 2021; Kwan, 2009).

When vice-principalship is considered as a managerial task, it may seem right and appropriate at first glance to consider it as a research subject under school management, but this situation is unfavourable in many respects. Firstly, vice-principalship differs from school principalship in terms of duties, authorities and responsibilities. On the other hand, vice-principalship is a task that requires carrying out fragmented, instantaneous and various tasks by its nature. In terms of career, competence, expectations and interactions with in-school and out-of-school community, vice-principalship is quite different from principalship. These differences require independent studies in order to understand the vice-principalship correctly and to produce consistent scientific knowledge about the position.

This study aims to analyse scientific studies on vice principals in schools published in journals indexed in SCOPUS from 1946 to 2022. As a result of this analysis, the trends of research on vice principalship over the years will be revealed.

The research tries to answer the following three questions:

1. What is the quantitative development of the articles on assistant principalship between 1946-2022?
2. How is the academic interaction in articles on assistant principalship between 1946- 2022?
3. Which topics did the articles on vice-principalship focus on between 1946 and 2022?

This bibliometric analysis study is expected to provide information about the status of research on vice principalship and the direction of future research. In addition, it is important in terms

of its potential to form a basic resource for academics, teachers and school administrators who conduct research on assistant principalship.

Assistant Principalship

The role of the assistant principal is to assist the principal in the administrative responsibilities of a school. They help to conduct various school affairs and oversee its programmes, as well as to manage staff and student discipline. The assistant principal usually acts as acting principal in the absence of the principal. Their main responsibilities include providing instructional leadership, managing the school budget, implementing school policies, and acting as a link between the school and the community (Chute, 2008; Ho et al., 2021; Kwan, 2009; Scoggins & Bishop, 1993).

The duties and responsibilities of an assistant principal may vary according to the needs of the school and the community. However, they can typically be listed as follows (Chute, 2008; Ho et al., 2021; Kwan, 2009; Scoggins & Bishop, 1993):

- To support the principal in the administration and management of the school.
- Supervising specific departments or programmes within the school.
- Provide instructional leadership and support to teachers.
- Manage student discipline and enforce school policies.
- To prepare the budget and assist in its management.
- Supervising and evaluating school staff.
- Represent the school and serve as a liaison officer with the community.
- Develop and implement school-wide initiatives and programmes.
- Providing support and guidance to students, parents and staff.
- Assisting in the preparation and coordination of in-school and out-of-school activities.

Transformation of Assistant Principalship

Assistant principalship has always been a controversial position in terms of its organisational position, its roles and responsibilities, and the competencies it requires. These debates have gained new dimensions with the debates on education and school. On the other hand, the vice-

principalship is repositioned with new areas of discussion in education such as accountability, multiculturalism, computer and internet-based technologies (Kwan, 2009; Somoza-Norton & Neumann, 2021). The transformation of the learning-teaching culture, especially with the COVID19 pandemic, has had consequences that require reconsidering school management.

The vice-principal has traditionally been a post focussed on the functioning of the educational, administrative and social routines in the school. These roles expand to include discipline, budget management and the conduct of extra-curricular activities. Assistant principals naturally tend to see themselves as instructional leaders based on the premises that they are experts in the teaching profession, they are working in the school and they should focus on student achievement. In this context, they are expected to be competent in areas such as educational planning, teacher evaluation, guidance to students, professional development of teachers, and assessment and evaluation. However, the diversity and abruptness in the routine functioning of the school often force vice principals to deal with tasks that they are less expert in and outside their instructional leadership roles, and they can spare little time for educational tasks (Çelik, 2013; Demirbilek & Bakioğlu, 2019; Deniz, 2019; Doğan, 2005; Ho et al., 2021; Maral, 2015; Yiğit, & Ağalday, 2022).

The vice-principalship has been affected by three main waves of social change in the last few decades (Oleszewski et al., 2012; Rintoul a& Bishop, 2019). The first of these is the transformation of schools into institutions that function in line with market expectations due to neoliberal policies. Neoliberal policies have created a tension on school administrations and thus on vice principals due to decreasing public resources in response to increasing parent and student demands (Abrahamsen, 2018; Nitta et al., 2019). The second important tension is the tension caused by the transformation of the learning-teaching culture with the development of information and internet technologies. The third source of tension is the need to adapt to multiculturalism, which continues to increase day by day due to increasing voluntary or forced migration.

These three major waves led to the break with the COVID19 pandemic (Dor-haim, 2022). While vice-principals were dealing with the tension of adaptation in the transformation process on top of their traditional responsibilities, the major pandemic revealed the responsibility to ensure and maintain the well-being of staff and students. On the other hand, the disruption and interruption of routine institutional flows required the development and maintenance of new flexible, situational management mechanisms. For vice-principals, this tension clamp brought with it the tasks of managing, guiding and supporting parents and the community (Handford, 2022).

In conclusion, since the 19th century, when modern schools became widespread, the vice-principalship has been undergoing a continuous change and transformation in parallel with the

transformation of school and education (Oleszewski et al., 2012). However, this transformation has become more frequent, deeper and more widespread, especially in the last few decades. This study will reveal how the transformation of the vice-principalship is reflected in research by conducting a bibliometric analysis of articles published from 1946 to 2022.

Literature Review

Although researchers' interest in the vice-principalship has increased in recent years, the number of evaluation studies on vice-principalship research is quite low. The first of these studies is the literature review on the roles and responsibilities of assistant principals written by Scoggins and Bishop (1993). The researchers compiled the roles and responsibilities within the scope of the vice-principalship in the research of 26 authors and categorised them under 20 headings. According to the authors, although there is no conclusive evidence for a set of duties and responsibilities, 20 common duties were identified among the 26 authors, including discipline, attendance, student activities, staff support and evaluation, building supervision, counselling, extra-curricular activities, athletics, community. Units, programmes, correspondence, building operations, budget, reports, transportation, curriculum, communication, cafeteria, academic calendar, social events and venues. The authors provide a remarkable compilation of the most common duties and responsibilities of the assistant principal (Scoggins & Bishop, 1993).

Another literature review on assistant principalship was conducted by Oleszewski, et al (2012) in 2012. The article examines the historical development of the vice principalship and focuses on the roles, professional development and socialisation of vice principals. The article reviews the literature on the roles, professional development and socialisation of assistant principals and provides recommendations for future practice and research. One of the main recommendations is the need to restructure the role of the vice-principal to establish clear boundaries and identify important leadership roles linked to school improvement and organisational change. The paper proposes a shared leadership model with a team of principals and vice-principals or assistant principals collaborating in instructional leadership and discipline tasks, which not only reduces the principal's responsibilities but also prepares the vice-principal for future advancement.

Another suggestion is to provide specific training, courses or programmes focusing on management theories, school leadership and basic skills development for the post of vice-principal. Professional development programmes, including apprenticeships and workshops, should also focus on career development and provide opportunities for field practice, collaborative inquiry, case study analysis, self-study, individual and group dialogue, feedback on performance and action plans.

Finally, the article highlights the need for additional research on the transitions experienced by assistant principals and coordinated efforts among school districts, professional associations, universities, and regulatory agencies to institutionalise facilitative supports and structures. Such efforts could include programmes or networks for novices to support assistant principals beyond their first days as new administrators. Administrators who know more about assistant principals' roles, preparation, and transitions will better prepare assistant principals to lead 21st century schools and provide effective, inclusive leadership practices. The article concludes by noting that although the vice principal is a critical leader in schools worldwide, the position is understudied and under-researched, emphasising the need for continued attention and investment in this vital role (Oleszewski et al. 2012).

A literature review on vice principals in Singapore was published by Ho, et al. in 2021. The article discusses the problems faced by vice principals in Singapore due to role conflicts and role ambiguity. Role ambiguity makes it difficult for vice principals to understand their legitimate role and limits their effectiveness as a leader, while role conflict arises when the vice principal feels conflicted between his or her assigned role and the responsibility to lead in a manner consistent with his or her professional values and ethos. However, when the principal is willing to empower the vice principal, the fact that the vice principal's roles are not strictly defined means that there is room for negotiation and vice principals can take on leadership roles based on their expertise and interests. The article also highlights that the high power distance culture in Singapore allows vice principals to resolve role conflicts by rationalising that the ultimate responsibility lies with the principal and therefore it is the principal who has to make the final decision even if the vice principals disagree (Ho et al., 2021).

Literature reviews on intermediate level administrators in schools were also found (Bennett et al. 2007; De Nobile, 2018, Harris et al., 2019). However, these reviews are not directly related to the vice-principalship, as they focus on in-school unit managers such as the head of the department and the head of the department.

Method

Research design

In this study, bibliometric and thematic analysis approaches were used together. Bibliometric studies are studies that analyse the status, trends and development of studies in the existing literature in a particular discipline. Such studies analyse the studies in the examined literature on the basis of criteria such as citation, author, subject or country with mathematical and statistical methods. In addition, by revealing details such as areas of interest in a discipline, trends in certain topics, changes in these trends, the most cited fields, authors and publications,

the directions of progress in that field can be determined (Donthu et al., 2021). In this study, articles on assistant principalship were analysed in terms of citation, author, subject and geography.

Search criteria

As emphasised earlier, the primary aim of this review was to make an assessment of the available scholarly work on vice-principalship in schools by looking only at the literature published in peer-reviewed journals between 1946 and 2022. The review process focussed only on articles published in SCOPUS indexed journals. The SCOPUS database was preferred because it is an interdisciplinary database that indexes publications in different languages, where current publications are indexed more quickly. The data retrieval and analysis process was carried out in the following stages.

- (1) Selection and definition of keywords
- (2) Database search
- (3) Download selected data
- (4) Creating an analysis framework
- (5) Extracting information from articles into the analysis framework.

The data were searched and downloaded from the SCOPUS research database. The SCOPUS database is accessible via the internet and indexes and presents a variety of proprietary and professional full texts from leading information providers since the earliest times. The keywords used to search the SCOPUS database are listed below:

“Vice principal” or “Vice-principals” OR “Vice principalship” OR “Deputy principal” OR “Assistant principal” OR “Deputy head” OR “Vice head” OR “Assistant head” OR “Deputy administrator” OR “Vice administrator”

Search criteria strategies

The search criteria strategies applied for the review were divided into three steps. In the first step, studies containing one of the keywords listed above in the title were screened. At this stage, 204 studies were listed. In this first search, it was seen that the oldest article containing one of the keywords listed in the title was dated 1946. In the second step, the search was limited *to articles (1) published (2) in peer-reviewed journals (3) on education (4) until 2022, (5) in English and Turkish (6)*. All types of articles other than papers presented

at scientific meetings, books or book chapters, reports, etc. published in refereed journals were narrowed down to be eliminated. At this stage, 174 articles were listed. In the third step, the articles were narrowed down to those related to *vice-principalship*. Other types of organisations such as hospitals, banks, companies, etc. were narrowed down to exclude other types of organisations. For this purpose, the titles of the listed articles were checked. In the last step, 126 articles were listed and all data on these articles in SCOPUS were downloaded.

Analysis

The downloaded data were analysed by content analysis method through Vosviewer (Van Eck & Waltman, 2010) and Excel programs in terms of areas commonly used in bibliometric analysis research. The data obtained for this research were analysed in 10 areas under the headings of (1) quantity, (2) impact and (3) scope:

- (1) Quantity
 1. Frequency of publication by year
 2. Frequency of publication by country
 3. Frequency of publication by journals
 4. Frequency of publication by authors
- (2) Impact
 5. Most cited studies
 6. Most cited authors
 7. Author co-operation map
 8. Institution co-operation map
- (3) Scope
 9. Keyword frequency
 10. Highlights of the summaries

Findings

Research on vice principalship between 1946 and 2022 was analysed in terms of quantity, impact and scope. The findings obtained as a result of the analyses are presented below in 11 categories under three main headings.

Numerical development of research on vice-principalship

The number of publications of the studies on VP was analysed according to years, journals, countries and authors. In the analysis of 126 publications included in the scope of the research, although most of the research on assistant principalship is published in the USA, the author who publishes most frequently is from Hong Kong. It is seen that research on assistant principalship has increased in the last 20 years.

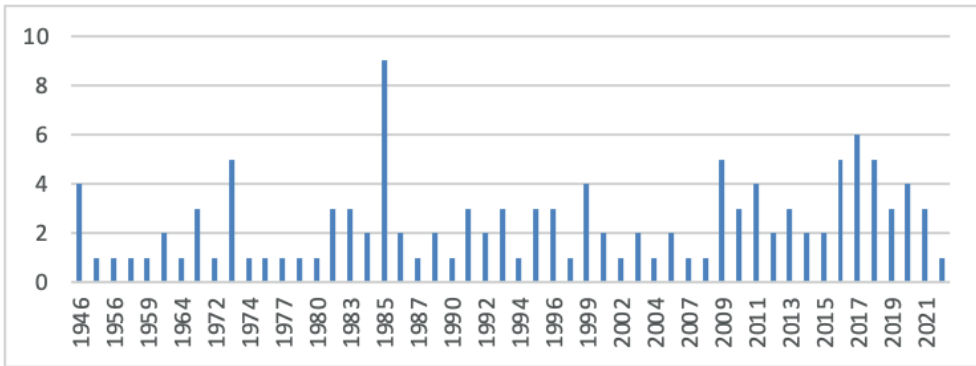


Figure 1. Number of Articles on Assistant Principalship by Years

It is seen that articles on assistant principalship have been on the agenda of researchers for many years. However, it is clearly seen that the number of articles on assistant principalship was quite low until the 2010s. 1985 was the year in which the highest number of articles on assistant principalship was published with 9 articles. As of 2009, although there is a relative increase in the number of articles, the number of articles on assistant principalship is quite low compared to the number of articles on school principals and teachers.

Table 1 Number of Articles and Citations by Countries

Sequence	Countries	Number of articles	Number of citations
1	ABD	61	509
2	Hong Kong	9	132
3	İsrail	4	69
4	Birleşik Krallık	17	51
5	Almanya	1	45
6	İsviçre	1	45
7	Türkiye	3	43
8	Kanada	6	41
9	Avustralya	3	32
10	Norveç	1	11
11	Singapur	1	7
12	Güney Africa	5	6
13	Malezya	2	3
14	Yeni Zelanda	1	3

More than half of the articles on assistant principalship included in the study were published in the USA and the UK. The other countries where the most articles were published are Hong Kong, Canada, South Africa and Israel, respectively. Israel was the third most cited country after the USA and Hong Kong with 4 articles. UK ranks 4th in the citation ranking with 17 articles. Turkey is the 7th most cited country with 3 articles. In recent years, it is seen that articles on assistant principalship have started to be published in countries other than the USA and the UK. Nevertheless, considering that the articles on assistant principalship are from only 14 countries, it is seen that there is a worldwide lack of interest in the subject of assistant principalship.

Table 2. Number of Articles and Citations According to Journals

Sequence	Journals	Number of articles	Number of citations
1	Nassp Bulletin	37	120
2	Journal of Educational Administration	8	141
3	Education and Urban Society	8	49
4	International Journal of Mentoring and Coaching In Education	6	34
5	Management in Education	6	18
6	Leadership and Policy in Schools	4	71
7	Educational Management Administration and Leadership	4	65
8	School Leadership and Management	4	48
9	International Journal of Leadership in Education	4	35
10	Educational Management Administration & Leadership	4	19
11	International Journal of Educational Management	3	88
12	Urban Education	3	30
13	School Organisation	3	10
14	Improving Schools	2	4
15	American Educational Research Journal	1	182
16	School Effectiveness and School Improvement	1	34
17	Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research	1	23
18	Journal of Personnel Evaluation in Education	1	12
19	Teachers College Record	1	12
20	International Journal of Educational Research	1	8

A significant number of articles on assistant principalship were published in the NASSP Bulletin, especially until the 1970s. NASSP (National Association of Secondary School Principals) is the publication organ of the National Association of Secondary School Principals in the USA. It is seen that articles on assistant principalship started to be published in different journals after the 1970s, mainly in journals in the field of education and educational administration. As a matter of fact, American Educational Research Journal ranks first in terms of the number of citations. It is followed by Journal of Educational Administration and NASSP Bulletin. Most of the 44 journals in which the articles included in the study are published are published in the USA (14) or the UK (19). The other 11 journals are published in 6 different countries (Australia, 3; Netherlands, 2; Turkey, 2; South Africa, 2; South Korea, 1; Malaysia, 1).

Table 3. Number of Articles and Citations According to Authors

Sequence	Authors	Number of articles	of Number of citations
1	Kwan P.	7	113
2	Walker A.	3	59
3	Marshall C.	3	24
4	Barnett B.G.	2	58
5	Shoho A.R.	2	58
6	Calabrese R.L.	2	24
7	Bukoski B.E.	2	22
8	Carpenter B.W.	2	22
9	Greenfield W.D.	2	21
10	Guihen L.	2	11
11	Harris A.	2	11
12	Khumalo J.B.	2	2
13	Van Der Vyver C.P.	2	2
14	Ismail M.	2	0
15	Khatibi A.A.	2	0
16	Grissom J.A.	1	182
17	Loeb S.	1	182
18	Oleszewski A.M.	1	46
19	Meyer B.	1	45
20	Schermuly C.C.	1	45

There are 199 authors in a total of 126 articles analysed within the scope of the research. Among these authors, P Kwan from Hong Kong ranks first with 7 articles. He is followed by A Walker and C Marshall, also from Hong Kong, with 3 articles. The number of authors who published two articles is 12. The names of the other 184 authors are mentioned in only one article. This situation shows that the authors did not publish more than one article focussed on the subject of assistant principalship in their research life. In terms of citations to the articles, J. A. Grissom and S Loeb are in the first place with 182 citations. They are followed by P Kwan with 113 citations.

Effectiveness of research on assistant principalship

In this section, the findings on the number of citations of the studies on FM by author and article, and the effects and interactions in terms of author and country collaborations are presented. Since the articles are mostly published in the USA, the most cited studies are in the USA, but the most cited author individually is in Hong Kong.

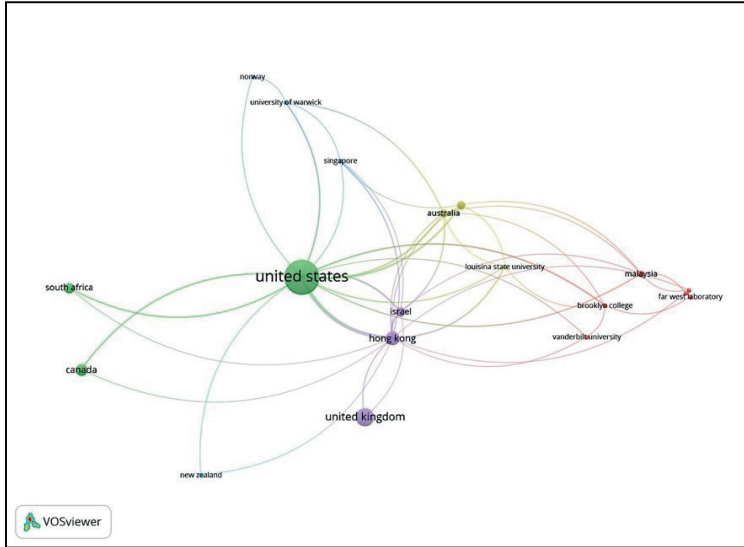


Figure 1. Citation Map of Articles on Assistant Principals by Countries of Publication

Clearly, the USA is the most highly cited and centrally located country for articles on vice-principals. It is followed by Hong Kong, the United Kingdom, Israel and Australia. It is noteworthy that the countries close to the centre in citation interaction are Anglo-Saxon countries such as the USA, the UK, Hong Kong and Australia. Among these countries, Israel is the country that diverges despite being close to the centre.

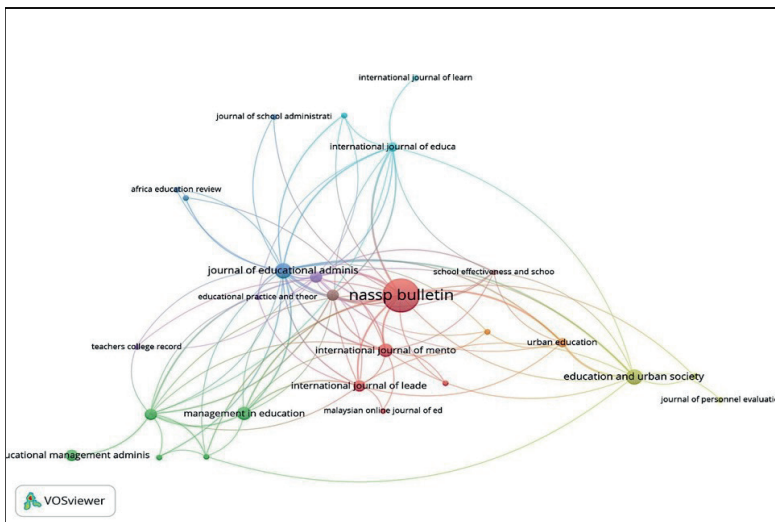


Figure 2. Citation Map of Articles on Assistant Principals According to the Journals

The NASSP Bulletin, where the oldest articles on assistant principalship are published, is also the centre of citation interaction. It is followed by journals mostly based in the USA and the UK. Although it started its publication life after the NASSP Bulletin, it is seen that the Journal of Educational Administration has become central especially for UK-based journals.

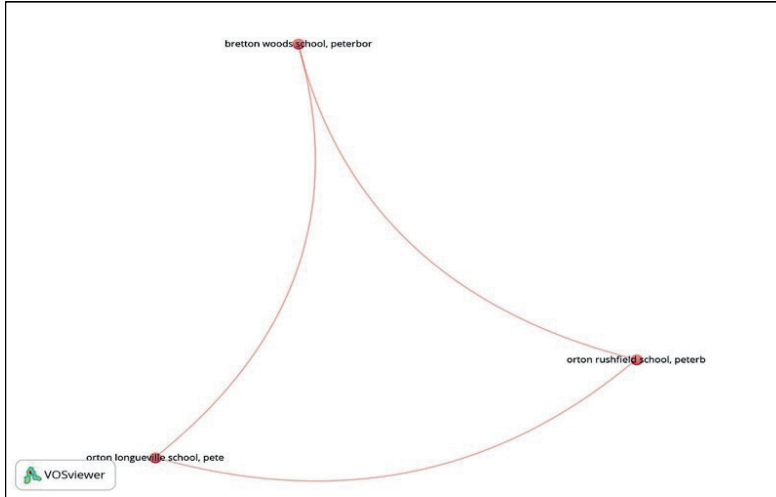


Figure 3. Interaction Map According to the Institutions of the Authors of the Articles on Assistant Principalship

There is a co-operation between only 3 different institutions to which the authors of the articles on vice-principalship belong. Although there is international citation interaction in articles on vice-principalship, it is clear that there are very few joint publications between institutions.

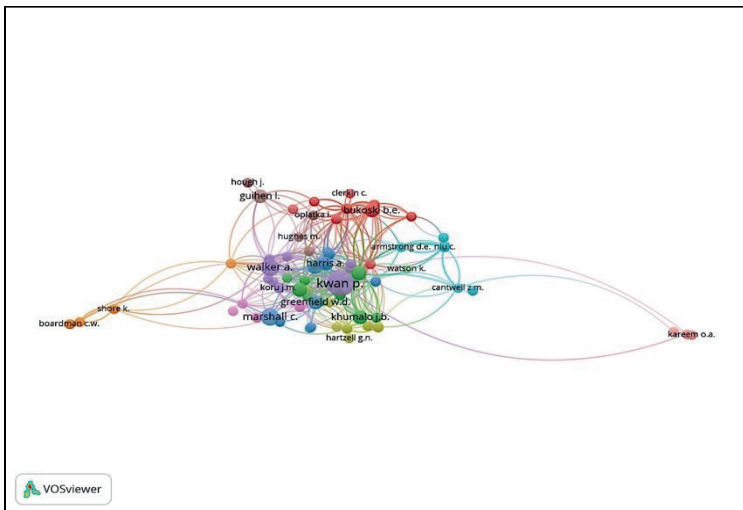


Figure 4. Interaction Map According to the Authors of the Articles on Assistant Principalship

It is observed that authors who publish articles on MY have stronger citation interaction. P Kwan is in the centre position. He is followed by A Harris, A Walker, C Marshall. The interaction of other authors is also evident. Nevertheless, considering that a significant number of authors (55/199) were not included in this map because they were alone, it can be said that the number of studies on vice-principals that discuss, compare and analyse across countries, authors and systems is low.

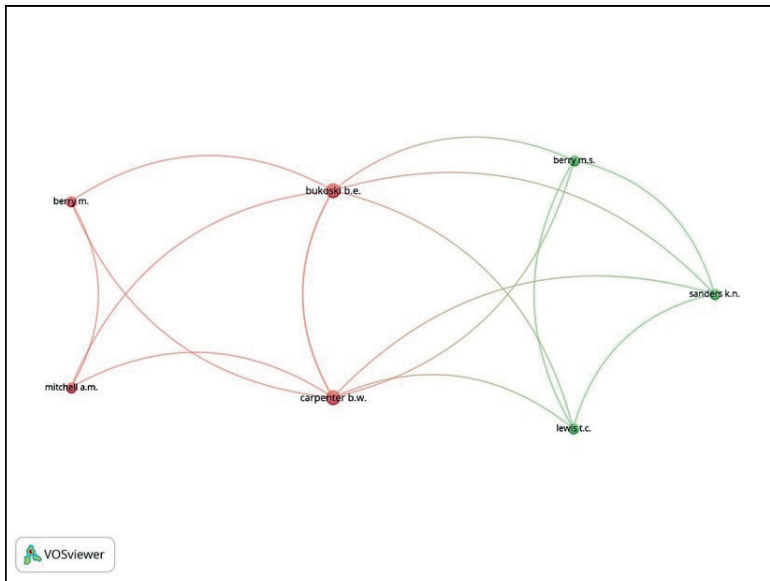


Figure 5 Interaction Map According to the Authors of the Articles on Assistant Principals

It is seen that there is no deep interaction and co-operation among the authors who published articles on assistant principals. It is seen that seven out of 199 authors co-operate with each other in terms of publishing.

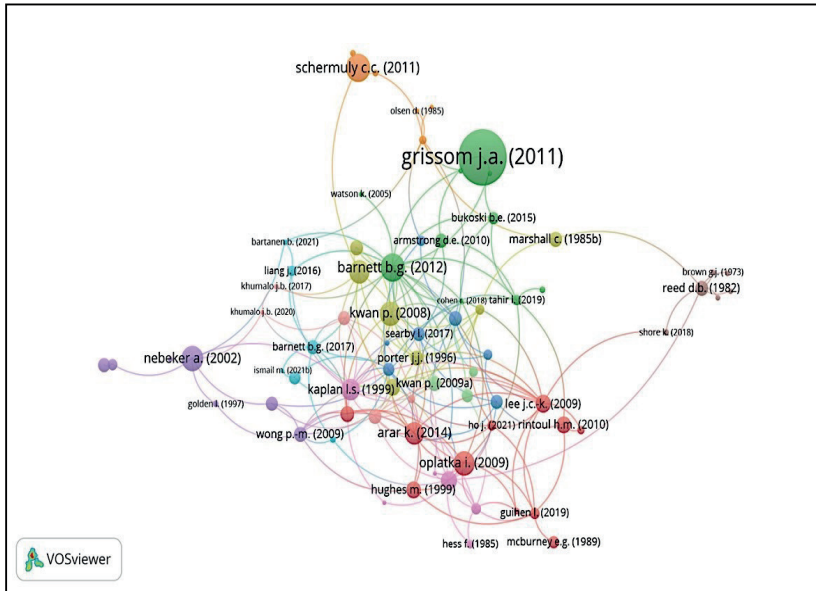


Figure 6. Interaction Map between Articles on Assistant Principalship

A significant number of the 126 articles analysed within the scope of the research are aware of each other. It is seen that J A Grissom's 2011 article has a very strong impact on this interaction. It is seen that there is a stronger interaction between the articles published in the last 10-15 years, such as P Kwan (2008, 2009a), I Oplatka (2009), C C Schermuly (2011), B.G. Barnett (2012), K Arar (2014).

Scope of research on vice-principalship

In order to reveal the scope of the studies on FM, titles, keywords and abstracts were analysed. The titles and keywords of the articles were analysed according to the frequency of the words, and the abstracts were analysed by content analysis.

Table 4 The 20 Most Frequently Recurring Keywords in Assistant Principalship Articles

Sequence	Keywords ²	f
1	Assistant principals	12
2	Deputy head teachers	9
3	Vice-principals	8
4	Leadership	7
5	Hong kong	6
6	Instructional leadership	6
7	Principals	6
8	Job satisfaction	5
9	Primary schools	5
10	Professional development	5
11	Educational leadership	4
12	Schools	4
13	Management	3
14	Mentoring	3
15	Administration	2
16	Career	2
17	Career aspiration	2
18	Deputy headship	2
19	Dilemmas	2
20	Education	2

Only 43 of the 126 articles analysed within the scope of the research have keywords added by the author. A total of 163 different keywords were identified in 43 articles. After the keywords were eliminated and organised according to differences such as singular-plural, hyphenated spelling, etc., 145 singular keywords were identified. The total frequency of the keywords is 229. Naturally, the first three most frequently repeated keywords are “assistant principal” (12), “deputy head teachers” (9) and “vice principal” (8). As it is known, “principal” is used as a school administrator in the USA and “head teacher” is used as a school administrator in the UK. For this reason, the concept of vice-principalship is used differently in US-based articles and UK-based articles.

2 Bu tablodaki anahtar kelimeler, anlam ve kullanım farklılıklarını yansıtmak amacıyla tabloda İngilizce olarak kullanılmıştır.

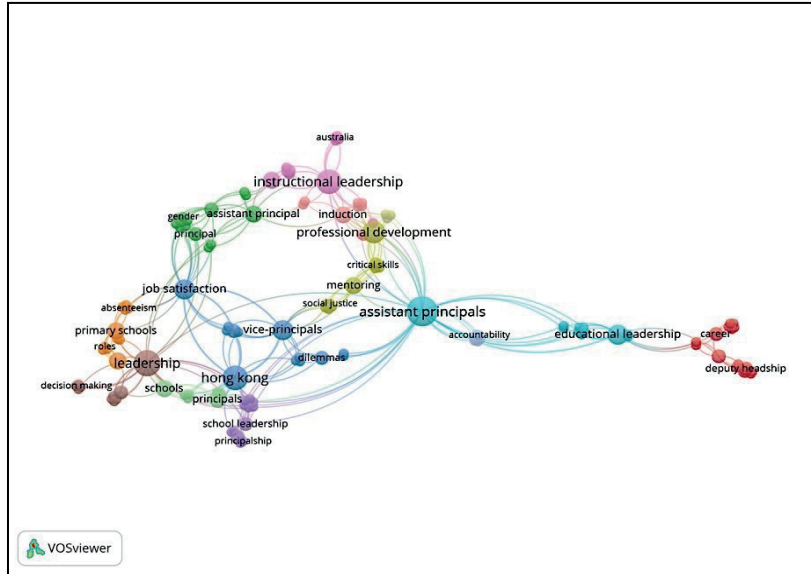


Figure 7. Usage Map of Key Words in Articles on Assistant Principalship with Each Other

As can be seen, there are 5 distinct centres on the map. These central concept clusters can be listed as assistant principalship, educational leadership, professional development, professional satisfaction and career. It is seen that vice-principalship is mainly handled in relation to the concepts of principals and principalship, professional development, leadership and professional satisfaction.

Table 5. Thematic Distribution of Keywords in Assistant Principalship Articles

Themes	Abbreviation	N	F
Country	CT	8	13
Education level	LE	4	8
Research method	MT	9	10
Target audience	PP	8	39
Concept	TR	116	159
Total		145	229

The keywords in the articles were categorised in 5 themes. These themes were determined as country names, education level, research method, target group and concepts. While 29 out

of 145 different keywords are included in the first four themes, the remaining 116 keywords consist of concepts. The themes obtained in terms of country, method, education level and target group and the keywords within this scope are not detailed in this study. However, the concepts associated with vice-principalship have been re-classified. This is because the concepts on which studies on assistant principalship have focussed over the years can be evaluated through these keywords.

Table 6. Thematic Distribution of Key Words Expressing Concepts in Articles on Assistant Principalship

Themes	Abbreviation	N	F
Leadership	LD	17	36
Roles	RL	23	29
Personal competence	PQ	27	27
Context	CX	18	24
Organisational psychology	PS	11	16
Career	CR	13	16
Professional development	PD	7	11
Total		116	159

The 116 keywords expressing concepts in the articles on FM were categorised under 7 themes. It was observed that the most frequently used concepts were related to personal competences (27). This is followed by concepts related to the roles and responsibilities of assistant principals (23). This is followed by the context in which vice-principals work (18), leadership (17), career (13), organisational psychology (11) and professional development (7). These themes indicate that the research on vice principalship focuses on the personal competences of vice principals, their roles, leadership and management, and the context in which vice principalship is carried out.

It was seen that 121 different concepts were included in the titles of 126 articles analysed within the scope of the research. It was observed that there was a similar distribution and focus in the titles of the articles as in the keywords.

The abstracts of the articles examined within the scope of the research were also subjected to content analysis. 82 of 126 articles have abstracts. As a result of the analysis of the abstracts of the articles published especially in refereed journals, the following results were obtained:

Table 7. Themes and Codes Formed as a Result of Content Analysis of Abstracts of Articles on Assistant Principalship

Themes	Codes
Leadership roles and turnover	vice principals, principals, principal selection, leadership development, instructional leadership, distributive leadership, transformative leadership, visionary leader
Education policy and employment	education policy, labour markets, school-based Education policy and employment education policy, labour markets, school-based
Professional development and mentoring	entoring, professional development, induction, coaching, micro-policy, sense-making, multi- regional/professional organisations and university partnership
School effectiveness and culture	school culture, school effectiveness, school management team, instructional leadership, school level, persistently low achieving schools, diverse schools
Career development and aspirations	career development, employee relations, women's leadership, job competencies, job responsibilities, career aspiration, women's careers, professional aspirations, early career leaders, aspiring leaders, women's careers
Decision making and ethics complex decision making, ethics, moral literacy	complex decision making, ethics, moral literacy
Emotional intelligence	emotional intelligence, emotional perception and expression, emotional regulation, emotional understanding, emotional use

As a result of the content analysis of the article abstracts, it is seen that the importance of personal identity, instructional leadership, school culture and intermediate leadership are emphasised. School leadership and effectiveness are also frequently encountered codes related to vice principals. Article summaries on vice principals emphasise the complexity and diversity of experiences and roles, professional development and the potential benefits of community leadership. Studies on vice principals shed light on the skills, job dimensions, socialisation, working relationships, responsibility dimensions and job satisfaction of this leadership role and provide guidance to policy makers, school administrators and educational leaders. The articles suggest various ways to improve the effectiveness of educational leaders, including specialised training, distributed leadership and adequate teaching experience, and professional development for assistant principals.

In conclusion, the articles on the vice-principalship provide a comprehensive view of educational leadership and management, emphasising the importance of shared leadership, effective preparation and the changing roles and responsibilities of educational leaders. They also offer practical advice on the role of the vice-principal in school management, highlighting the importance of teamwork, diverse experiences and alternative programmes for disciplining students.

Discussion and Conclusion

In this article, the articles published on the subject of assistant principalship from 1946 to 2022 were analysed in terms of *quantity*, *impact* and *scope*. The findings obtained as a result of the analysis are presented under three main headings.

The results show that although most of the research is published in the USA, the most published author on the subject of assistant principalship is from Hong Kong. It is also seen that there has been an increase in research on this subject in the last 20 years. However, compared to the number of articles on principals and teachers, the number of articles on assistant principals is quite low. The countries with the highest number of articles on this subject are the USA and the UK. This shows that there is an increasing tendency to publish articles on vice-principalship outside the USA and the UK. Although research on vice-principalship has increased in recent years, it is still a relatively under-researched area, with limited publications from only a few countries. This has also revealed differences in the use of terms related to vice-principalship in the US and UK contexts.

The research findings on the *impact* of vice-principal studies reveal interesting patterns regarding the countries, authors and collaborations involved in this field. Most publications in this field are from the USA, which is also the most cited country. Hong Kong-based authors receive the highest individual citations, while countries such as the UK, Israel and Australia follow the US in terms of citation impact. The high citation interactions of Anglo-Saxon countries suggest that they are at the centre of scientific interactions in the field. However, although Israel is geographically close to the centre, it stands out as an outlier. Although the oldest publication, NASSP Bulletin, is also in a central position in terms of citation interactions, peer-reviewed journals such as the Journal of Education Administration have also become the central platform for research in the field. Collaboration between institutions publishing articles on vice-principalship is quite limited. Despite international citation interactions, joint publications between institutions are rare. Moreover, while there are strong citation interactions between publications on vice-principalship, there is limited interaction and co-operation between authors for joint research and publication.

The findings regarding the *scope* of articles published on the subject of vice principalship yielded important results. It was seen that the articles mostly focused on organisational psychology concepts such as leadership, assistant principals' roles and responsibilities, personal qualities of assistant principals, professional development, careers and job satisfaction, frustration and commitment. Within the scope of leadership, instructional leadership, school management and administrative processes were focussed on. It can be said that this situation shows the interest in the squeezing of vice principals between leadership, management, expertise and teaching roles (Chute, 2008; Deniz, 2019). Another emphasis in the articles is on the roles and responsibilities of assistant principals. The ambiguity regarding the job descriptions and roles of vice principals has been the topic that researchers have shown the most interest in (Çelik, 2013; Ho, et al. 2021). There is also a significant number of articles that seek to answer questions about what kind of personal characteristics vice principals should have in order to successfully carry out these complex roles. The training and professional development of vice principals, which is one of the common problems of almost all countries, has been another theme that articles have focused on. As an intermediate managerial position, vice-principalship is also the subject of research in terms of career perception (Kwan, 2009; 2013). As a process that evolves from teaching to administration, vice-principalship requires more mental and social adaptation in the career process. Finally, socialisation, professional satisfaction, stress, frustration and resignation of assistant principals have also been frequently addressed over the years.

The results of the research show the dimensions of the vice-principalship in prominent studies worldwide. In addition, it reveals the prevalence, frequency, yearly distribution, interest and interaction in the field of vice-principalship. These results provide a historical perspective in terms of training of vice principals, organising their working conditions, personal rights, sustainable motivation and structuring the transition processes to school principalship. The job descriptions of vice principals are vague, the tasks they undertake are various and disconnected from each other, mostly focusing on daily operations outside of education and education, and they undertake tasks that are not permanent in terms of their results (Rintoul & Bishop, 2019). The job descriptions of assistant principals and therefore the content of their training should be organised by taking these issues into consideration. On the other hand, it also highlights the details that need to be taken into consideration in terms of increasing the number of those who aspire to the vice-principal position in order to close the vice-principal vacancy. The results of this research also provide important clues in terms of raising the awareness of candidates about the nature of the job, their competencies, and the emotional and mental resilience needed. Finally, policies should be developed to transform the vice principalship in accordance with the changing social, economic and educational structure (Somoza-Norton & Neumann, 2021) and to increase the resilience of vice principals in the

face of multiple roles and expectations.

There is no bibliometric analysis of the vice-principalship at this scale. However, there have been studies in which collective analyses and evaluations of research on topics such as the duties of vice principals and the transformation of the vice principalship were conducted (Grodzki, 2011; Ho, et al. 2021; Oleszewski, et al. 2012; Rintoul & Bishop, 2019; Scoggins & Bishop, 1993). Unlike review and meta-analysis studies (Oleszewski, et al. 2012; Rintoul & Bishop, 2019; Scoggins & Bishop, 1993) with limited themes in terms of understanding the nature of assistant principalship, this study differs from others in terms of revealing research trends. In addition, previous reviews and meta-analyses have been conducted in the context of specific countries (Abrahamsen, 2018; Arar, 2016; Nitta, et al. 2019). The results obtained in this study are valuable in terms of following the general trend and understanding the connections and interactions between countries and authors.

Within the scope of this research, articles on vice principalship published between 1946 and 2022 in SCOPUS were analysed in terms of quantity, impact and scope. They are able to give a general perspective on vice principalship. However, a significant portion of the studies on vice principals are covered within the scope of articles on principals, teachers or other education-related fields. These articles can also be analysed for a broader perspective. Considering the fact that assistant principalship is a task that is deeply affected by contextual conditions such as culture and education system (Arar, 2016), contextual bibliometric analyses of articles on assistant principalship can help to gain deeper insights into the contextual nature of assistant principalship.

References

- Abrahamsen, H. (2018) Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools - tensions between control and autonomy?, *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 327-343, <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1294265>
- Ağaçdiken, Y. E. (2019). *Examination of the relationship between the levels of assistant principals' being trained by school principals and their levels of determining the development needs of their schools*. (Unpublished master's thesis). Ege University, Izmir.
- Arar, K. (2016). Unethical decision-making of school principals and vice-principals in the Arab education system in Israel: the interplay between culture and ethnicity. In *The dark side of leadership: Identifying and overcoming unethical practice in organisations* (Vol. 26, pp. 73-94). Emerald Group Publishing Limited.
- Baş, G. (2016). *Examining the mentoring functions of school principals in the professional development of teachers assigned as assistant principals in terms of their managerial competences*. (Unpublished master's thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453-470.
- Çakır, C. (2021). *İlkokul müdür yardımcılarının işe uyum sorunlarının işe uyum problems of primary school assistant principals and the roles of school principals in solving these problems*. (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara.
- Celik, K. (2013). The effect of role ambiguity and role conflict on performance of vice principals: the mediating role of burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 195-213.
- Chute, T. M. (2008). *Vice-principal perceptions of their role in schools: The lived experience of junior high school vice-principals* (Doctoral dissertation, University of Calgary, Department of Graduate Division of Educational Research). https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/NR44377.PDF?oclc_number=669240919
- Cline, B. (2019). *Self-efficacy and the working relationship of the principal and vice principal* (Doctoral dissertation, Lamar University-Beaumont) <https://www.proquest.com/docview/2409656025?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- De Nobile, J. (2018, December). The 'state of the art' of research into middle leadership in schools. In Sydney: Paper Presented at the Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Demirbilek, M., & Bakioglu, A. (2019). Reasons for the resignation of assistant school principals. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(3), 737-769. DOI: 10.30964/auebfd.505268
- Deniz, V. (2019). *Transition from teacher to assistant principal: adaptation and socialisation process*. (Unpublished master's thesis). Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Doğan, N. (2005). *Primary school assistant principals' job satisfaction*. (Unpublished master's thesis). Kırıkkale University, Kırıkkale.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Dor-haim, P. (2022). Educational leaders' coping with loneliness: the unique perspective of school principals and vice-principals. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 290-304. <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2021-0068>
- Grodzki, J. S. (2011). Role identity: At the intersection of organisational socialisation and individual sensemaking of new principals and vice-principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (127). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42824>
- Handford, V., Yahia, L., Kettaneh, H., Finley, C., Schmidt, J., Rinshed, T., Abdeddaim, R., & Faisthuber, M. (2022). Schooling during COVID-19: Restoring human-centredness amidst uncertainty. *Teachers and Teaching*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062730>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Ho, J., Shaari, I., & Kang, T. (2021). Vice-principals as leaders: Role ambiguity and role conflicts faced by vice-principals in Singapore. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/17411432211002527>
- Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 191-205. <https://doi.org/10.1108/09578230910941048>

- Kwan, P. (2013). Am I their cup of tea? Vice-principals' perception of suitability for principalship. *Asia Pacific Education Review*, (14), 325-336 <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9261-1>
- Maral, S. (2015). *School culture as a predictor of primary and secondary school assistant principals' organisational commitment (Yalova province example)*. (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Nitta, T., Deguchi, Y., Iwasaki, S., Kanchika, M., & Inoue, K. (2019). Depression and occupational stress in Japanese school principals and vice-principals. *Occupational Medicine*, 69(1), 39-46. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy149>
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286.
- Özdemir, D. (2014). *Examination of school principals' approaches to the professional development of assistant principals*. (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, Istanbul.
- Özdemir, N. & Yalçın, M. T. (2018). An evaluation of principals' leadership practices on assistant principals' leadership self-efficacy. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 1298-1318.
- Rintoul, H. & Bishop, P. (2019). Principals and vice-principals: exploring the history of leading and managing public schools in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 15-26, <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513913>
- Schermuly, C. C., Schermuly, R. A., & Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264.
- Scoggins, A., & Bishop, H. L. (1993). A review of the literature regarding the roles and responsibilities of assistant principals. Paper presented at *the Annual Meeting of the Mid- South Educational Research Association* (22nd, New Orleans, LA, November 10-12, 1993). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371436.pdf>
- Somoza-Norton, A., & Neumann, N. (2021). The assistant principal as instructional leader: The redesign of the AP position in the 21st century. *Journal of School Administration Research and Development*, 6(1), 43-51. <https://doi.org/10.32674/jsard.v6i1.2444>.
- Swain, G. J. (2016). *Duties as assigned: How principals' leadership practices influence their vice-principals' leadership self-efficacy*. University of Toronto (Canada). <https://www.proquest.com/intermediateredirectforezproxy>

- Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer programme for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Yiğit, M., & Ağalday, B. (2022). A forgotten school administrator: How do the management styles of assistant principals affect school climate? *Yaşadıkça Education*, 36(3), 732-750.

1946-2022 Yılları Arasında Yayımlanmış Müdür Yardımcılığı Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi

İbrahim Hakan KARATAŞ³

Geniş Özet

Giriş

Müdür yardımcılığı okulların ve eğitim sisteminin işleyişi için çok önemlidir, ancak bu rol üzerine yapılan çalışmaların sayısı önemiyle orantısızdır (Chute, 2008; Yiğit, & Ağalday, 2022). Birçok çalışma okul müdürlerine odaklanırken, nispeten azı doğrudan müdür yardımcılarını ele almaktadır. Müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmalar genellikle okul yöneticilerine verdikleri desteği ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik faaliyetleri incelemektedir (Chute, 2008; Ho et al., 2021; Kwan, 2009). Ancak bu yaklaşım, müdür yardımcılarının kendilerine özgü görev, sorumluluk ve kariyer yollarını tanımakta başarısız olmaktadır (Grodzki, 2011; Kwan, 2013; Swain, 2016).

Bu çalışma, 1946'dan 2022'ye kadar SCOPUS endeksli dergilerde yayınlanan müdür yardımcılığı ile ilgili araştırmaları, makale sayısı, akademik etkileşim ve konulardaki eğilimlere odaklanarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmaların durumu hakkında bilgi sağlamayı ve gelecekteki araştırmalara rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, müdür yardımcılığı üzerine çalışan akademisyenler, öğretmenler ve okul yöneticileri için değerli bir kaynak olacaktır.

Bir müdür yardımcısının rolü, bir okulun idari sorumluluklarını yönetme, programları denetleme, personel ve öğrenci disiplinini yönetme, öğretim liderliği sağlama, okul bütçesini yönetme ve okul ile toplum arasında bir irtibat olarak hareket etme konularında müdüre destek olmaktadır (Chute, 2008; Ho et al., 2021; Kwan, 2009; Scoggins & Bishop, 1993). Ancak bir müdür yardımcısının görev ve sorumlulukları okulun ve toplumun ihtiyaçlarına göre değişebilir (Kwan, 2009; Somoza-Norton & Neumann, 2021)..

Son yıllarda eğitim ve okul üzerine yapılan tartışmalar müdür yardımcısının rolüne yeni boyutlar getirmiştir. COVID-19 salgını da okul yönetiminin yeniden gözden geçirilmesini gerektiren önemli sonuçlar doğurmuştur. Sonuç olarak, müdür yardımcılarının geleneksel rolleri hesap verebilirlik, çok kültürlülük, bilgisayar ve internet tabanlı teknolojileri de içerecek şekilde genişlemiştir (Çelik, 2013; Demirbilek & Bakioğlu, 2019; Deniz, 2019; Doğan, 2005; Ho et al., 2021; Maral, 2015; Yiğit, & Ağalday, 2022).

³ Doç Dr İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ihkaratas@gmail.com, 0000-0001-5569-014X

Müdür yardımcılarını kendilerini öğretimsel liderler olarak görme eğiliminde olsalar da, okul rutininin çeşitliliği ve anılığı nedeniyle genellikle uzmanlıkları dışındaki görevlerle uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Okulların piyasa beklentileri doğrultusunda işleyen kurumlara dönüşmesi, bilgi ve internet teknolojilerinin gelişmesi ve artan çok kültürlülüğe uyum sağlama ihtiyacı da dahil olmak üzere, son yıllarda üç ana sosyal değişim dalgası müdür yardımcısının rolünü etkilemiştir (Oleszewski et al., 2012; Rintoul a& Bishop, 2019).

COVID-19 salgını, personelin ve öğrencilerin refahını korumanın önemini daha da vurgularken, yeni esnek ve durumsal yönetim mekanizmalarının geliştirilmesini de gerektirmiştir (Dor-haim, 2022; Handford, 2022). Sonuç olarak, müdür yardımcılarını aynı zamanda velileri ve toplumu yönetmek, yönlendirmek ve desteklemekle de görevlidir.

Sonuç olarak, müdür yardımcısının rolü 19. yüzyıldan bu yana sürekli olarak gelişmiştir, ancak son yıllarda daha derin ve daha yaygın değişiklikler yaşanmıştır. Müdür yardımcılığının dönüşümünü ve okul yönetimi üzerindeki etkisini tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Son yıllarda, araştırmacılar arasında müdür yardımcılarının okullardaki rolüne yönelik artan bir ilgi söz konusudur. Ancak konuyla ilgili değerlendirme çalışmalarının eksikliği hissedilmektedir. Müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmalarda iki literatür incelemesi öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki, 1993 yılında Scoggins ve Bishop tarafından yapılan ve müdür yardımcılarının rol ve sorumluluklarını 26 yazarın araştırmalarından derleyerek disiplin, devam, öğrenci etkinlikleri, personel desteği ve değerlendirmesi ve bina denetimi gibi 20 ortak görev belirlemiştir. Oleszewski ve arkadaşları tarafından 2012 yılında yapılan ikinci literatür taramasında, müdür yardımcılığının tarihsel gelişimi incelenmiş ve rolün net sınırlar çizecek ve okul gelişimi ve örgütsel değişimle bağlantılı önemli liderlik rollerini belirleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmiştir. İnceleme ayrıca kariyer gelişimini desteklemek ve müdür yardımcılarını gelecekteki ilerlemelerine hazırlamak için çıraklık ve atölye çalışmalarını da dahil olmak üzere özel eğitim ve mesleki gelişim programlarının sağlanmasını önermiştir.

Ho ve arkadaşları tarafından 2021 yılında yapılan bir başka literatür taraması, Singapur'daki müdür yardımcılarının ve rol çatışmaları ve belirsizlik nedeniyle karşılaştıkları zorluklara odaklanmıştır. Çalışma, müdürün müdür yardımcısını yetkilendirmeye istekli olduğu durumlarda, müzakere için alan olduğunu ve müdür yardımcılarının uzmanlık ve ilgi alanlarına göre liderlik rolleri üstlenebileceğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Singapur'daki yüksek güç mesafesi kültürü, müdür yardımcılarının, karara katılmasalar bile nihai sorumluluğun müdürde olduğunu rasyonalize ederek rol çatışmalarını çözebilecekleri anlamına gelmektedir.

Bölüm başkanı ve zümre başkanı gibi okul içi birim yöneticilerine ilişkin literatür incelemeleri (Bennett et al. 2007; De Nobile, 2018, Harris et al., 2019) olmasına rağmen, müdür

yardımcılarının rolüne daha fazla ilgi gösterilmesine ve yatırım yapılmasına ihtiyaç vardır. Müdür yardımcılarının yaşadığı geçişleri daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılması ve müdür yardımcılarının 21. yüzyıl okullarındaki liderlik rollerine hazırlayacak destekleyici yapı ve programların kurumsallaştırılması için eşgüdümlü çabalara ihtiyaç vardır. Sonuç olarak, müdür yardımcısının rolü dünya çapındaki okullarda kritik öneme sahiptir, ancak bu hayati role daha fazla dikkat edilmesi ve yatırım yapılması gerektiğinin altını çizerek az çalışılmış ve az araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, müdür yardımcılığı literatürünü incelemek için bibliyometrik ve tematik analiz yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Bibliyometrik çalışmalar, matematiksel ve istatistiksel yöntemlerle atıf, yazar, konu veya ülke gibi kriterler kullanılarak alandaki mevcut literatürü değerlendirmek için kullanılmıştır. Bibliyometrik çalışmalar, belirli konulardaki ilgi alanlarını, eğilimleri ve değişimleri, en çok atıf alan yazarları, yayınları ve alanları analiz ederek araştırmacıların belirli bir alandaki ilerlemenin yönünü belirlemelerini sağlar (Donthu et al., 2021). Bu çalışmada, müdür yardımcılığı ile ilgili makaleler atıf, yazar, konu ve coğrafya açısından analiz edilmiştir.

Çalışmayı yürütmek için, yalnızca 1946 ve 2022 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanan makalelere odaklanan sistematik bir arama stratejisi kullanılmıştır. SCOPUS veri tabanı, disiplinler arası yapısı ve çeşitli dillerdeki yayınları indekslemesi ve güncel yayınların hızlı bir şekilde indekslenmesi nedeniyle seçilmiştir. Arama süreci, anahtar kelimelerin seçimi ve tanımlanması, veri tabanı taraması, veri erişimi, bir analiz çerçevesi oluşturma ve makalelerden çerçeveye bilgi çıkarma dahil olmak üzere beş aşamadan oluşmuştur.

Arama stratejisi üç adımdan oluşmuştur. İlk adımda, başlığında seçilen anahtar kelimelerden birini içeren 204 çalışma taranmıştır. İkinci adımda, arama 2022 yılına kadar İngilizce ve Türkçe eğitim alanında hakemli dergilerde yayımlanmış 174 makaleye indirgenmiştir. Üçüncü adımda, başlıkları kontrol edilerek müdür yardımcılığı ile ilgili 126 makale seçilmiştir.

İndirilen veriler daha sonra Vosviewer ve Excel programları aracılığıyla içerik analizi kullanılarak nicelik, etki ve kapsam başlıkları altında 10 alana odaklanılarak analiz edilmiştir. Bu alanlar arasında yıllara, ülkelere, dergilere ve yazarlara göre yayın sıklığının yanı sıra en çok atıf alan çalışmalar ve yazarlar, yazar ve kurum işbirliği haritaları, anahtar kelime sıklığı ve özetlerde öne çıkanlar yer almaktadır.

Genel olarak çalışma, eğilimler, ilgi alanları ve alandaki en etkili yazarlar ve yayınlar da dahil olmak üzere müdür yardımcılığı konusundaki mevcut literatüre ilişkin değerli bilgiler sunmaktadır. Bibliyometrik ve tematik analiz yaklaşımlarının kullanılması, araştırmaya kap-

samlı bir genel bakış sağlamak ve gelecekteki araştırmalar için temel bulguları ve alanları vurgulamaktadır.

Bulgular

1946-2022 yılları arasında müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmalar nicelik, etki ve kapsam açısından analiz edildi. Çalışmada müdür yardımcılığı üzerine yapılan yayınların sayısı yıllara, dergilere, ülkelere ve yazarlara göre analiz edilmiştir. Araştırma, müdür yardımcılığına ilişkin makale sayısının uzun yıllardır araştırmacıların gündeminde olduğunu, ancak 2010'lu yıllara kadar müdür yardımcılığına ilişkin makale sayısının oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Müdür yardımcılığı ile ilgili en fazla makale 1985 yılında yayımlanmıştır. 2009 yılından itibaren makale sayısında nispi bir artış görülse de okul müdürleri ve öğretmenlerle ilgili makale sayısına kıyasla hala düşüktür. Müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmaların çoğu ABD'de yayımlanmaktadır ve en sık yayın yapan yazar Hong Kong'lidir. Hong Kong aynı zamanda en çok makalenin yayımlandığı ülkeler arasında yer alırken, Hong Kong'u sırasıyla Kanada, Güney Afrika ve İsrail takip etmektedir.

Çalışma, müdür yardımcılığı konusundaki makalelerin sadece 14 ülkeden olduğu göz önünde bulundurulduğunda, müdür yardımcılığı konusuna dünya çapında bir ilgi eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. NASSP Bülteni, özellikle 1970'li yıllara kadar müdür yardımcılığı konusunda önemli sayıda makale yayımlamıştır. Müdür yardımcılığı ile ilgili makalelerin 1970'lerden sonra ağırlıklı olarak eğitim ve eğitim yönetimi alanındaki dergiler olmak üzere farklı dergilerde yayımlanmaya başladığı görülmektedir. Atıf sayısı bakımından American Educational Research Journal ilk sırada yer alırken, onu Journal of Educational Administration ve NASSP Bulletin takip etmektedir. Makalelerin yayımlandığı dergilerin çoğu ABD veya İngiltere'de yayımlanmaktadır.

Müdür yardımcılığı konusunda en çok yayın yapan yazar yedi makale ile Kwan P. olurken, onu üçer makale ile Walker A. ve Marshall C. takip etmektedir. Araştırma, müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmaların etkisinin nispeten düşük olduğunu ve bu konuda sınırlı sayıda araştırma bulunduğunu ortaya koymuştur. Müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmalar daha çok müdür yardımcılarının rol, görev ve sorumluluklarına odaklanmaktadır. Çalışma aynı zamanda müdür yardımcılığı üzerine yapılan araştırmaların son 20 yılda arttığını ortaya koymuştur ki bu da konuya olan ilginin arttığını gösterebilir.

Sonuçlar

Araştırma makalesi, 1946'dan 2022'ye kadar müdür yardımcılığı konusunda yayımlanan makalelerin bir analizini sunmaktadır. Bulgular üç ana başlık altında sunulmuştur: nicelik, etki ve kapsam.

Sonuçlar, araştırmaların çoğunun ABD’de yayınlanmasına rağmen, müdür yardımcılığı konusunda en çok yayın yapan yazarın Hong Kong’dan olduğunu göstermektedir. Müdür yardımcılığı hakkındaki makale sayısı, müdürler ve öğretmenler hakkındaki makale sayısına kıyasla oldukça düşüktür. Bu konuda en fazla makaleye sahip ülkeler ABD ve İngiltere’dir. Ancak ABD ve İngiltere dışında da müdür yardımcılığı konusunda makale yayınlama eğilimi artmaktadır. Müdür yardımcılığı konusunda makale yayınlayan kurumlar arasında işbirliği oldukça sınırlıdır ve kurumlar arasında ortak yayınlar nadirdir. Müdür yardımcılığı konusundaki yayınlar arasında güçlü atıf etkileşimleri olmasına rağmen, yazarlar arasında ortak araştırma ve yayın için sınırlı etkileşim ve işbirliği vardır.

Çalışmada içerik analizi sonucunda ortaya çıkan altı tema belirlenmiştir: liderlik rolleri, eğitim politikası ve istihdam, mesleki gelişim ve mentorluk, okul etkililiği ve kültürü, kariyer gelişimi ve beklentiler, karar verme ve etik ve duygusal zeka. Analiz edilen makalelerde kişisel kimlik, öğretimsel liderlik, okul kültürü ve ara kademe liderliğin önemi vurgulanmıştır.

Müdür yardımcılığı konusunda yayımlanan makaleler çoğunlukla liderlik, müdür yardımcılarının rol ve sorumlulukları, müdür yardımcılarının kişisel nitelikleri, mesleki gelişim, kariyer ve iş tatmini, hayal kırıklığı ve bağlılık gibi örgütsel psikoloji kavramlarına odaklanmıştır. Sonuçlar, müdür yardımcılarının yetiştirilmesi, çalışma koşullarının düzenlenmesi, özlük hakları, sürdürülebilir motivasyon ve okul müdürlüğüne geçiş süreçlerinin yapılandırılması açısından tarihsel bir perspektif sunmaktadır.

Müdür yardımcılarının görev tanımları ve dolayısıyla eğitimlerinin içeriği, üstlendikleri birbirinden kopuk ve daha çok eğitim-öğretim dışındaki günlük işlere odaklanan çeşitli görevler dikkate alınarak düzenlenmelidir. Müdür yardımcılığının değişen toplumsal, ekonomik ve eğitsel yapıya uygun olarak dönüştürülmesi ve müdür yardımcılarının çoklu rol ve beklentiler karşısında dayanıklılıklarının artırılması için politikalar geliştirilmelidir.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Yapılanma Sorunsalı ve Bir Model Önerisi

The Problematic of Structuring the Inspection Subsystem in the Turkish
Education System and a Model Suggestion

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Halil TAŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Yapılanma Sorunsalı ve Bir Model Önerisi

Halil TAŞ¹

DOI: 10.58689/eibd.1194319

Öz: Bilimsel ilkelere dayalı rehberlik işlevini yerine getirecek bir denetim sisteminin nasıl yapılandırılabilceğinin tartışıldığı bu çalışmada, denetim elemanlarının alanlarında uzmanlaşmalarını temin edecek, denetimin ve rehberliğin daha etkili ve daha verimli yapılmasını sağlayacak, denetim elemanlarının rol, statü ve unvan karmaşasını ortadan kaldıracak bir denetim modeli önerilmektedir. Bu çalışmada; mevzuat, isim/unvan veya teşkilat şemasının değişiminden çok denetime ilişkin zihniyet değişimi odak alınmıştır. Kavramsal tartışmaların ele alındığı, olay ve olguların analiz edildiği bir tarama çalışması olarak desenlenmiş olan bu çalışmada doküman incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen veriler öz deneysel bir yaklaşımla ele alınarak bir araştırma sentezine ulaşılmaya çalışılmıştır. Dünyadaki eğitim denetimine ilişkin yaklaşımlar, denetime ilişkin yapılanma çabaları, uygulanan denetim modelleri, eğitim denetimine ilişkin haberler, olaylar ve kamuoyu kanaatleri de değerlendirmeye alınarak alanyazın destekli tartışmalar yapılmıştır. Yeniden yapılanmalarda en büyük sorun, mevcut düşünme modellerinin ötesini görememe veya mevcut modele fazlasıyla bağlı olma sorunudur. Denetim sisteminde yeniden yapılanmanın ilk adımının, dünü ısrarla tekrar etmekten vazgeçmekle atılabileceği söylenebilir. Akılcı, bilimsel ve çağdaş bir teftiş için gününbirlik hissi girişimlerden vazgeçilmeli, gerçekçi ve hedeflere ulaştıracak somut adımlar atılmalıdır. Denetimden kaçınmayan, müfettişe güven veren ve onlara güven duyan, yaratıcı ve işbirlikçi denetimi teşvik eden, müfettişlerin sürekli öğrenen yetkin uzmanlar olmalarını sağlayan bir denetim sisteminin yapılandırılması elzemdir. Bu Mevcut çalışmada, hata bulmak yerine eksiği tamamlamaya, buyurmak yerine istişare etmeye, ceza vermek yerine öneride bulunmaya, sorun yaratmak yerine çözüm üretmeye odaklı bir denetim anlayışı ve modeli önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Teftiş sistemi, denetim sistemi, teftiş, denetim, müfettiş, denetmen, denetim modülü

Geliş Tarihi: 25.10.2022; Kabul Tarihi: 25.05.2023

Kaynakça Gösterimi: Taş, H. (2023). Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yapılanma sorunsalı ve bir model önerisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 169-196

1 Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Ankara, egitimci1@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5219-1123

Giriş

Küreselleşmenin arttığı, sınırların hızla ortadan kalktığı, iletişim araçlarının yaşamımızın vazgeçilmezleri arasına girdiği çağımızda; başta sosyal, siyasal ve ekonomik alanlar olmak üzere birçok alanda değişimler yaşanmaktadır (Çağlayan & Kıratlı, 2017). Ülkemizin, dünyada yaşanan bu gelişmelerden etkilenmemesi veya bu gelişmelere kayıtsız kalması beklenemez. Tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de bu gelişmelerden kaynaklı olarak siyasal sistemde, toplumsal düzende, ekonomi politikalarında, kültürel yaşamda, eğitim sisteminde ve eğitim politikalarında çeşitli düzenlemelerin yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Taş & Kiroğlu, 2017).

Türkiye, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemiyle birlikte, her alanda yeni bir döneme girmiştir. Yeni sistemde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) adil, insan odaklı, öğretmen temelli, kuramda evrensel uygulamada yerli, esnek, beceri ve görgü merkezli, hesap verebilir ve sürdürülebilir bir dönüşüm gerçekleştirme çabasına girmiştir. Çağdaş becerilerle donanmış ve bu donanımını insanlığın geleceği için kullanabilen, bilime ilgi duyan, kültüre duyarlı, nitelikli ve ahlaklı bireyler yetiştirme hedefi; ülkemizin eğitim konusundaki yol haritasını belirlemektedir (MEB, 2018). Gelişmelerle birlikte değişen kültür ortamı; bilgiye ve bilgilenmeye yeni boyutlar kattığı gibi insanı, insanın anlama ve kavrama şekilleri ile bilgiye ilişkin algılarını da değiştirmiştir.

İdeal bir insan ve ideal bir toplum yaratma hedefinin bütün eğitim sistemlerinin ortak bir arayışı ve çabası olduğu söylenebilir. Burada önemli olan, ideal insanın ve bu insanın oluşturacağı ideal toplumun doğru tanımlanmasıdır. İdeal insanın ve ideal toplumun niteliklerinin doğru olarak belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak eğitim sisteminin de bütün bileşenleriyle doğru şekillenmesini sağlayacaktır. Yaşamı bir bütün olarak algılayabilecek, yaşama anlam katabilecek; bireysel amaçları ile toplumun ortak amaçlarını eşgüdümleyebilecek; daha adil, daha insani ve daha erdemli bir toplumun oluşması için aktif bir rol üstlenebilecek, değerlerine saygılı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip olmak yetiştirilmek istenen ideal insanın nitelikleri olarak özetlenebilir (Taş, 2018).

Farklı bakış açılarıyla ortak bir noktada buluşabilmek, öncelikle kavramlar üzerinde uzlaşmakla olanaklı olabilir. Bu bağlamda üzerinde uzlaşılması gereken önemli kavramlardan biri de “denetim” kavramıdır. Geleneksel olarak eğitim denetiminin amacı, öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin davranışlarının kontrol edilmesi olarak görülmüştür (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2013). Günümüzde ise denetim, eğitimi geliştirme süreci olarak değerlendirilmektedir (Aydın 2014; Bursalıoğlu 2015). Denetimi, öğretmenleri destekleyen, okulun işlevlerini izleyen ve okullarda gerekli değişimi sağlayan güçlü bir kalite iyileştirme süreci olarak tanımlamak olanaklıdır (De Grauwe, 2007). Eğitimde denetim, ürünün nitelik ve nicelik açısından, belirlenmiş olan amaçlara uygun geliştirilmesini sağlamayı amaçlar (Altıntaş,

1980). Burada önemli olan, üretimin ve verimliliğin bilimsel ölçütlerle izlenmesi ve ürünün kalitesini artıracak önlemlerin alınmasıdır ki bu da denetimin kurumlar için hayati bir önem taşıdığını göstermektedir (Taymaz, 2015). Kurumların belirlenmiş olan hedeflere ulaşma düzeylerini bilebilmeleri, ancak planlı ve sürekli bir izleme ve değerlendirmeye olanaklı olabilir (Aydın, 2014). Bu durum, kurumlar açısından sürekli bir izleme ve değerlendirme faaliyeti içeren denetimin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sistemini, Anayasa ile güvence altına alınmış olan eğitim hakkının kullanabileceği sürdürülebilir bir kalite anlayışı ile tasarlamak, belirlenen eğitim hedeflerinin ve politikalarının uygulanabilmesi için etkili bir denetim hizmetini sunmakla yükümlüdür. Kaldı ki, Anayasa'nın 42. maddesi eğitim ve öğretimin Devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağını hükme bağlamıştır (Anayasa, 1982). Kamu yararı adına davranışı kontrol etme ve geliştirme süreci olarak tanımlanan denetim, eğitim sistemindeki bütün kurum ve kişilerin, görevlerini yasalarda belirlenen şekilde yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi, tespit edilen aksaklıkların giderilmesi ve sürecin geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması olarak nitelendirilebilir (Taymaz, 2015).

Örgütlerin daha iyi işleyebilme, amaçlarına daha etkili ve hızlı ulaşabilme talepleri kamu yönetiminin bir alt sistemi olan denetimi önemli hale getirmektedir (Minaz, 2019a). İyi yetişmiş bir alan uzmanı olmak durumunda olan denetim elemanı, eğitim çalışanlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunların ortadan kaldırılmasına destek sağlayan, onlarla birlikte kurumdaki eğitime ilişkin faaliyetlerin daha verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayan bir eğitimci olarak da tanımlanabilir (Gündüz & Balyer, 2012).

Son yıllarda denetim sisteminde kısa aralıklarla değişim ve dönüşüm çabalarının yaşandığı bilinmektedir. İlköğretim Müfettişliği, Bakanlık Müfettişliği, Eğitim Müfettişliği, İl Eğitim Denetmenliği, Bakanlık Denetçiliği, Maarif Müfettişliği, Bakanlık Maarif Müfettişliği ve en son Bakanlık Müfettişliği ve Eğitim Müfettişliği şeklinde görülen yapısal değişimlerle birlikte birtakım işlevsel değişimlerin de olduğu görülmektedir. Bu durumun denetim sistemine ilişkin bir arayışın varlığına işaret ettiği söylenebilir. Yaşanan değişimler, denetim alt sisteminin varlığına ilişkin değil, denetimin yapısının ve işlevinin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmaları kapsayan bir süreçtir (Köse, 2017). Türk eğitim tarihi boyunca kurumların teşkilatlanmalarında sürekli teftiş mekanizmasının da kurumsal yapı içinde konuşlandırılması, denetim sisteminin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Pozitivist felsefenin davranışçı eğitim yaklaşımına göre kurgulanmış ve bu yönde insan yetiştirmeyi benimsemiş bir eğitim sisteminin şekilsel bazı düzenlemelerle insan ve gelişim merkezli bir anlayışa evrilmesi güçtür. Son yıllarda Türk Eğitim Sisteminde insan yetiştirmeye ilişkin atılan adımlar isim/unvan değiştirme, kanun çıkarma gibi makyaj düzenleme-

lerinin ötesine geçememiştir (Aslanargun, 2009). Son yıllarda daha sistemsel ve daha etkili düzenlemeler yapmak yönünde bazı arayışlar mevcut olmakla birlikte, beklenen değişim ve dönüşümün sağlandığını söylemek güçtür. Denetim sistemi ile ilgili atılan adımlar da benzer sorunları bünyesinde taşımakta ve yapılanlar sistem bütünlüğü içerisinde topyekün bir insan yetiştirme sistemi değişimini içermediği için sorunlu alanlar varlıklarını sürdürmektedir. Okullarda daha nitelikli bir öğretime hizmet etmeyen, öğretmen gelişimini temel amaç olarak benimsememiş, bürokratik kontrol mekanizması işlevi gören ve bütün bu nitelikleriyle tedirginlik ve endişe kaynağı olarak algılanan teftiş sisteminin yeniden yapılandırılması isabetli bir karar olacaktır. Bugüne kadar öğretmen ve okul gelişimine sunduğu katkılar irdelendiğinde, denetim sisteminde yapılacak değişim ve dönüşümün popülizme kurban edilmemesi gerektiği de açıktır (Cemaloğlu, 2017).

Bu noktada yapılması gereken, nostaljik olarak eski teftiş anlayışını yeniden canlandırmak yerine insan odaklı, okulun ve öğretmenin gelişimini esas alan rehberlik merkezli bir denetim anlayışını hayata geçirmek olmalıdır. Bu aşamada; işlevsel olmayan, bürokratik ve otokratik kontrol amacı güden, okul ve öğretmen gelişimine sunduğu katkıları şüpheyle karşılanan, öğretmenler ve yöneticiler tarafından kabul görmeyen bir teftiş anlayışı yerine nasıl bir denetim anlayışının ve modelinin ikame edileceği tartışılmalıdır. Ülke gerçekleri, mevcut müfettiş sayısı ve niteliği akılcı olarak analiz edilerek eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye yönelik yeni bir denetim felsefesi, anlayışı ve modeli geliştirmek bir zorunluluktur. Bu nedenle, yanlışları giderici, sapmaları önleyici, çözüm odaklı, aydınlatıcı ve bilgilendirici yönü etkisizleştirilmeden teftiş mekanizmasının denetim, araştırma, inceleme-soruşturma ve rehberlik boyutlarının bilimsel veriler ışığında yeniden ele alınmasının sonuç alıcı bir eğitimsel ve yönetsel davranış olacağı söylenebilir.

Kurumu doğru resimleyebilen, sistemi dinleyebilen, süreçleri izleyebilen, işleyişin amaç ve hedeflere uygunluğunu test edebilen, yönetimin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirebilen bağımsız ve cesur denetim elemanlarına gereksinim bulunmaktadır. Şeffaf, hesap verebilen, kaynakları etkin ve verimli kullanan, katılımcı, bireyi ve gereksinimlerini önceleyen, hizmetin kişi veya kuruma en yakın yerden en uygun araçlarla sunulmasını öngören hizmet sisteminin gelecek nesillere aktarılabilmesi için kamu kurumlarındaki denetim yapılarının ve anlayışlarının öncelikli olarak ele alınması gerekir. Bundan dolayı, önümüzdeki dönemde odaklanılması gereken esas konu, denetimin gerek makro düzeyde sistem boyutunda, gerekse mikro düzeyde kurumlar/birimler boyutunda süreci geliştiren organik bir yapı olarak ele alınması konusu olmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, değişen eğitim anlayışına kılavuzluk edebilecek türden bir denetim sistemi kurgulamak olduğundan; yönetmelik, isim/unvan değişikliği ya da teşkilat şemasının değişiminden çok denetime ilişkin zihniyet değişimi odak alınmıştır. Bu amaçtan hareketle; bu çalışmada, yapılan hizmetlerin yasalara uygunluğunu kontrol eden ve çalışanların

disiplin durumlarını değerlendiren anlayıştan çok, eğitim çalışanlarını çağın yönelimlerine uygun olarak değişme, gelişme ve bilimsel ilkelerden haberdar etme esasına dayalı çağdaş rehberlik işlevini yerine getirecek bir denetim sisteminin nasıl yapılandırılabilceğine ilişkin yol haritası belirlenmektedir. Ayrıca, çalışmada denetim elemanlarının alanlarında uzmanlaşmalarını artıracak, iş yükünü azaltacak, denetimin ve rehberliğin daha etkili ve daha ekonomik yapılmasını sağlayacak, denetim elemanlarının rol, statü ve unvan karmaşasını ortadan kaldırılabilecek bir model önerilmektedir. Bu çalışmanın alanyazına katkı sağlamanın yanında, denetim sistemini yapılandırmadan sorumlu/yetkili kişi ve kurumlara farklı bir bakış açısı kazandırma ve çözüme dair bir yol haritası belirleme bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, kavramsal tartışmaların ele alındığı, olay ve olguların analiz edildiği betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Bu bağlamda doküman incelemesi ve gözlem yoluyla elde edilen veriler öz deneysel bir yaklaşımla (Moustakas, 1990) betimsel analiz yapılarak raporlanmış (Corbin & Strauss, 2015) ve böylece bir araştırma sentezine (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008; Walsh & Downe, 2005) ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi tekniğinde (Yıldırım & Şimşek, 2018), araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2023). Bu çalışmada kaynak olarak; Türkiye'deki ve dünyadaki denetim sistemlerine ilişkin mevzuat, resmi yazılar, raporlar ve açıklamalar başta olmak üzere, alanyazında yer alan güncel makaleler, tezler, kitaplar ve bildiriler incelenmiştir. Bu bağlamda, dünya ülkelerinin eğitim denetimine ilişkin yaklaşımları, denetime ilişkin yapılanma çabaları, denetim alt sistemine ilişkin düzenlemeler, uygulanan denetim modelleri ve prosedürler, eğitim denetimine ilişkin haberler, olaylar ve kamuoyu kanaatleri de değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada yararlanılan kaynaklar; kaynaklara ulaşma, kaynakların özgünlüğünün kontrol edilmesi, kaynakları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Yıldırım & Şimşek, 2018) aşamalarına uygun olarak incelenmiştir.

Araştırmada ikinci bir veri toplama yöntemi olarak doğal/yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çok sık kullanılan ve belli bir plana ya da kuralla bağlı kalınmayan, araştırmacının özgür bir ortamda gözlem yapmak yoluyla veri elde etmesini sağlayan yapılandırılmamış gözlem yöntemi nicel ölçme araçlarına oranla daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesini sağlamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Araştırmacının denetim elemanı olması ve denetim faaliyetlerine bizzat katılması, hem denetleyenleri hem de denetlenen kişi ve kurumları gözlemlemesini ve veri elde etmesini (notlar olarak) sağlamıştır.

Doküman incelemesi ve yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler; betimsel analiz için çerçeve belirleme, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarına (Yıldırım & Şimşek, 2018) bağlı olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı yansızlığının korunması amacıyla, elde edilen veriler iki denetim uzmanıyla da paylaşılarak görüş alışverişinde bulunulmuş ve üzerinde mutabakat sağlanan veriler dikkate alınmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri bağlamında test edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca; alanyazın kullanılarak çeşitli görüşlerin elde edilmesiyle araştırmada teori üçgenlemesi ve birden çok veri toplama yöntemi kullanılarak da yöntem üçgenlemesi yapılmıştır (Houser, 2016; Streubert & Carpenter, 2011)

Elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlandığından; ulaşılan veriler önce sistematik, mantıklı, tutarlı ve anlaşılır bir şekilde betimlenerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular eleştirel bir yaklaşımla sistematik olarak yorumlanmış, bulguların olası nedenleri belirtilirken çok boyutlu düşünülmüş ve ilgili alanyazın sonuçlarıyla destekli tartışmalar yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında, sonuç ve tartışmalarda aşırı genellemelerden kaçınılmış, olasılık içeren esnek bir dil kullanılmıştır. Geliştirilen önerilerin araştırmanın amaçlarına ve bulgularına dayalı olmasına özen gösterilmiştir.

Uygulanan araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve tekniklerinden dolayı etik kurul izni gerektirmeyen bu çalışmada; denetim alt sisteminin mevcut yapısı çok boyutlu olarak ele alınırken, gelecekte olası denetim yapısının ipuçları verilmiş ve buradan hareketle bir denetim modeli önerilmiştir. Genellikle mevzuatta ve resmi yazışmalarda “teftiş” sözcüğünün (MEB, 2023), akademik çalışmalarda ise “denetim” sözcüğünün (Aslanargun & Tarku, 2014; Aydın, 2005; Aydın, 2014; Dönmez, 2018; Döş & Kayran, 2013; Kayıkcı & Uygur, 2012; Özmen & Şahin, 2010; Uluğ, 2004), daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmada denetim kavramı daha çok tercih edilmekle birlikte, yeri geldiğinde iki kavram eş anlamlı olarak da kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, denetim alt sisteminin kısaca tarihçesine yer verilmiş, bununla bağlantılı olarak günümüze kadar denetim alt sistemine ilişkin mevzuat bazında yapılan çalışmalar özetlenmiştir. Daha sonra denetim alt sisteminde yeniden yapılanmanın gerekli olup olmadığı konusu tartışmaya açılmış, ardından denetim alt sistemindeki yeniden yapılanmanın nasıl olması gerektiğine ilişkin bir yol haritası belirlenmiş ve son aşamada paydaş katılımlı yerinden denetim modeli açıklanmıştır.

Denetim alt sisteminde yapılanma çabaları

Türk eğitim tarihine bakıldığında maarif teşkilatının kuruluşuna doğru atılmış ilk adım olan 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretinin kurulmasının ardından 1847’de “Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilerine İfa Olunacak Talimat” adlı yönetmelikle ilkokul müfettişliğinden (muin) söz edilmiştir. 1862 yılında ilk kez teftiş ve müfettiş kavramlarına yer verilmiş, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde denetim görevi eğitim teşkilatının resmî görevleri arasında yer almıştır (Köse, 2017). 1914 yılında yayımlanan bir talimatname ile genel ve özel okulların teftişine ilişkin esaslar belirlenmiştir. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, 1923’te müfettişlerin görevlerine ilişkin yönetmelik yayımlanmış, 1931 yılında da müfettişlik merkez ve taşra diye ikiye ayrılmış, daha sonra tekrar vekâlet müfettişliği adı altında birleştirilmiştir. 1933 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı oluşturulmuştur.

Yakın geçmişe bakıldığında, 1990 yılında Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği ile mesleğe alım şartları, görev alanları düzenlenmiş; 1999 yılında MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile mesleğe alım esasları, görev alanları, çalışma bölgeleri, hizmet süreleri yeniden düzenlenmiştir. 24.06.2011 tarihinde yayımlanan MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile ilköğretim müfettişliği ismi eğitim müfettişliği olarak değiştirilmiş, bu yönetmelikle ilköğretim müfettişlerinin mevcut teftiş, rehberlik, inceleme, araştırma, soruşturma görevlerine ortaöğretim kurumlarının denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevleri de eklenmiştir.

Türk Eğitim Sistemi’nde denetim alanında 2010 yılından sonra değişim gayretleri daha fazla göze çarpmaktadır. Denetimde ağırlıklı olarak müfettişlerin unvanlarının değiştirilmesini ve merkez ile taşra teşkilatı arasında tabela ve isim değişikliklerini kapsayan çok sayıda yasal düzenleme yapılmıştır. 14.09.2011 tarihli 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile taşrada görev yapan eğitim müfettişlerinin görev unvanları il eğitim denetmeni, merkezde görev yapan bakanlık müfettişlerinin görev unvanları ise bakanlık denetçisi olarak değiştirilmiştir. 24.05.2014 tarihli Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğiyle bakanlık denetçileri ile illerde görev yapan il eğitim denetmenleri maarif müfettişi adı altında birleştirilmiş, bu değişikliklerle ders denetimi uygulaması kaldırılmış, denetim çalışmaları kurum denetimi şeklinde yürütülmeye başlanmıştır.

09.12.2016 tarihli 6764 Sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Bazı Kanun ve KHK’larda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte MEB merkez teşkilatındaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ibaresi Teftiş Kurulu Başkanlığı, maarif müfettişleri ibaresi de bakanlık maarif müfettişi ibaresi şeklinde değiştirilmiştir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kadrolarında görevli olan personelin görevleri 6764 sayılı kanunla birlikte sona ermiş, maarif müfettişlerine il millî eğitim müdürlerine

bağlı olarak inceleme, araştırma ve rehberlik yapma görevleri verilmiş ve böylece illerde görev yapan maarif müfettişlerinin denetim ve soruşturma görevleri bu kanunla birlikte sona ermiştir. Yine bu kanunla birlikte maarif müfettişleri başkanlıklarında görevli maarif müfettişlerinin kadroları şahsa bağlı kadro haline getirilmiştir.

Ayrıca, 10.07.2018 tarihinde yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 06.07.2021 tarihinde yayımlanan 78 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 03.12.2021 tarihinde yayımlanan 87 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ve 01.03.2022 tarihli ve 31765 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği bu değişiklikleri içeren mevzuatın bir kısmıdır.

Paydaşların memnuniyetsizliği, düzenlemelerin yargıya taşınmış olması ve devam eden yeniden yapılanma talepleri; yukarıda özetlenen ve sık aralıklarla yapılan değişim ve dönüşüm çabalarının gereksinime cevap vermediğini ve sorunu çözmediğini göstermektedir. Sık yapılan bu yeniden yapılanma çalışmalarının, denetim sisteminin yapboza dönmesine yol açtığı ve bu değişikliklerden etkilenen tarafları farklı nedenlerle memnun etmediği kolaylıkla gözlemlenebilmektedir. İşin özünden çok bürokratik kaygılarda, makam, isim ve unvan değişikliklerinde yoğunlaşmanın bu düzenlemelerin memnuniyet yaratmama nedeni olduğu söylenebilir. Okul, öğrenci ve öğretmenlerin yönetsel, eğitsel ve mesleki gereksinimlerini karşılamak yerine, ağırlıklı olarak müfettişlik mesleğinin bürokratik yapısını güçlendirmeyi hedefleyen ve teftiş sisteminin kendi varlığını koruma refleksi ön plana çıkaran yapısal reformların sonuç alıcı olmayacağı kolaylıkla söylenebilir (Gönülaçar, 2018a).

Yeniden yapılanma elzem mi, lüks mü?

Ülkemizde uygulanan eğitim sisteminin ve bir alt sistemi olan denetim sisteminin toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine cevap veremediği (Türk Eğitim-Sen, 2018) eleştirileri, denetim sistemi üzerinde dönüşüm, değişim ve yeniden yapılanma baskısı oluşturmaktadır. Kamuoyunda, denetim alt sisteminde son yıllarda sık sık yapılan düzenlemelerin denetim sistemini etkisizleştirdiğine, istikrarsızlaştırdığına ve itibarsızlaştırdığına ilişkin ciddi eleştiriler yer almaktadır (Bülbül & Acar, 2012).

Kamu kaynaklarının verimli ve etkili kullanılması ilkesi ile eğitimin niteliğinin artırılmasına ilişkin beklentiler, eğitimin nitelik ve etkililiğinin denetlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak eğitim sistemimizin mevcut yapısının; denetim, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin sonuç alıcı bir şekilde yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir (Eğitim-Bir-Sen, 2018). Etkili bir denetim, izleme ve değerlendirme faaliyetinin nihai amacının, ayırtırmadan ve yarıştırmadan çalışanların motivasyonlarını,

niteliklerini ve mesleki gelişimlerini planlı olarak yakından izleyerek, destek gerektiren alanlara yönelik hızlı geri bildirim sağlamak olduğu söylenebilir. Bu yönüyle denetim, yönetsel eylemlerde sistemi sapsmalara karşı koruyan bir araç özelliği taşır (Uluğ, 2004). Denetim, öncelikleri görme, sorun alanlarını belirleme, çözüm önerilerini istişare etme imkânı sunarak ilgili ve yetkili kişi ve kurumlara politika belirlemede yol gösterici olur. Yeni Türkiye'nin, idealize ettiği gelecek öngörüsünü, ancak eğitimi merkeze alıp topyekûn bir atılımla ve bu konuda denetime güncel ve işlevsel bir misyon yükleyerek gerçekleştirebileceği söylenebilir.

Denetim müessesesi güçlü tarihî bir geleneğe sahip olmasına karşın zamanın yıpratıcı ve değıştirici özelliğinden etkilenmiştir. Denetim sistemine ilişkin yapılan çalışmaların işaret ettiği konuların başında, eğitim denetiminde yeni bir söz söylemenin zamanının geldiği, hat-ta geçtiğidir (Yalçın, 2018). Yapılan araştırmalarda, müfettişlerle iletişim kaynaklı sorunlar yaşandığı ve katı hiyerarşinin rehberlik faaliyetlerini olumsuz etkilediği (Döş & Kayran, 2013), eğitim çalışanlarının müfettişlerin olumlu duygular geliştirme davranışlarına yönelik tutumlarının “kararsızım” düzeyinde olduğu (Gündüz, 2010), denetlenenlerin denetim sistemine ve müfettişlere karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları (Aslanargun & Tarku, 2014), müfettişlerden insan ilişkileri odaklı denetim davranışı göstermelerinin ve iletişime açık olmalarının beklendiği (Kayıkçı & Uygur, 2012; Ünal & Yıldırım, 2011) ortaya konmuştur. Araştırmalarda öğretmenlerin müfettişleri bütün boyutlarda yetersiz olarak değerlendirdikleri (Karakuş & Yasan, 2013), müfettişlerin soruşturma ve rehberlik görevlerinin çeliştiği (Özmen & Şahin, 2010), müfettişlerin üst yönetimden, görevin doğasından, çalışma koşullarından kaynaklanan memnuniyetsizliklerinin olduğu (Şahin, Çek & Zengin, 2011), ücret sistemi, yükselme olanakları, statü belirsizliği, katı hiyerarşik yapılanma gibi denetimin yapısal sorunlarının olduğu (Kayıkçı, 2005) tespit edilmiştir. Bütün bu tespitler, mevcut denetim sisteminin amaca uygun hizmet veremediğine ve yeni bir denetim sistemine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Yeterli düzeyde rehberlik yapılamaması, insan merkezli, güven esaslı ve yapıcı bir tutum sergilenememesi, eksik bulma çabasının ağır basması, salt mevzuat uygunluğunu esas alınması, denetlenene inisiyatif tanınmaması ve sürece katılımının sağlanmaması, şeffaf olamaması, şekilci, emir verici, suç arayıcı, yargılayıcı ve cezalandırıcı yaklaşımlar sergilenmesi geleneksel denetim uygulamalarına getirilen eleştirilerin başında yer almaktadır (Sağlam & Aydoğmuş, 2016). Çağın yönelimlerine bağlı olarak yönetimde ve denetimde insan odaklı bir anlayışa doğru gidildiği günümüzde (Minaz, 2019b), gelişmiş ülkelerde denetimin daha çok çalışanlara mesleki ve kişisel rehberlik etme, onları güdüleme, uygun çalışma koşulları sağlama gibi konulara odaklandığı görülürken (Köse, 2017); ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde ise denetimin eksik saptama ve saptanmış olan eksiklere ilişkin önlem alma noktasından öte geçemediği söylenebilir.

Son yıllarda denetimin işlevselliğinin ve etkisinin giderek azalması üzerine, denetim sistemlerinde yenilik yapmaya çalışan ülke sayısı giderek artmaktadır (De Grauwe, 2007; Swaffield & MacBeath, 2005). İngiltere, İskoçya, İrlanda, Avustralya, Yeni Zelanda, Singapur, Bangladeş, Güney Afrika gibi ülkelerde kamusal hesap verebilirlik ve kontrol ile okulun özerkliği ve öz değerlendirme yapması arasındaki çatışmayı aşma ve denetim sürecinde yaşanan gerginliklerin azaltılarak, okul çalışanlarına destek olan ve kurumun gelişimine katkı sağlayan bir denetim sistemi oluşturma gayretlerinin olduğu söylenebilir (Macnab, 2004). Türkiye’de ilk olarak 1862 yılında teftiş ve müfettiş kavramları kullanılmış (Taymaz, 2015); bu tarihten sonra eğitim bilimindeki gelişmelere, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel değişim ve dönüşümlere bağlı olarak denetime ilişkin mevzuatta ve uygulamalarda bazı değişiklikler yapılmıştır. 652 sayılı KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın kurumsal yapısı önemli bir dönüşüme tabi tutulmuş; söz konusu düzenlemenin bir ayağını da denetim sistemi oluşturmuştur.

Kurumsal dönüşümler, dönüşümden etkilenecek bütün kişi ve kurumların dönüşüme inanmalarıyla mümkün olabilir. Yapılacak düzenlemelerin, “düşünsel kabul alanı” yaratmadığı ve paydaşlar tarafından tam anlamıyla desteklenmediği sürece eksik kalacağı söylenebilir. Bu nedenle, denetim sisteminde anlayış ve yapı değişimini hızlandıracak ve güçlendirecek araçlara ihtiyaç bulunduğu ifade edilebilir. Bu araçlar içinde en etkili olanlarının ise katılımı önceleyen danışmacı anlayışlar, liyakati esas alan seçme ve yetiştirme süreçleri ile süreci çok boyutlu geliştirmeye yönelik sergilenen samimiyet olduğu söylenebilir. Denetim planlı ve amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçların tanınması ve bilinmesi, denetimin etkililiğini artıracaktır. Bu nedenle, ülkemizde eğitime ilişkin belirlenmiş hedeflere ulaşmanın ve eğitim kurumlarının etkililiğini artırmanın, denetimin önleyici ve geliştirici ilkelerine uymakla olanaklı olabileceği söylenebilir (Gökçe, 1994).

Denetim sistemi; hedef ve amaç odaklı, birey, örgüt veya sistemle ilgili yönetime belirli aralıklarla sağlıklı dönütler veren; birey, örgüt veya sisteme dair sorunların çözümü için bilimsel verilere dayalı ve bilimsel yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmış geri bildirimler sunan bir organ olarak yapılandırılmalıdır. Akılcı, ülke gerçeklerine uygun, bilimsel ve çağdaş bir teftiş yapısı ve işleyişi için gününbirlik kişisel hissi girişimlerden vazgeçilerek; teftişi gerçekçi politika ve hedeflere ulaştıracak somut adımların atılması, teftiştten kaçınmayan, müfettişlerine güven veren ve onlara güven duyan, yaratıcı ve işbirlikçi teftişi teşvik eden, müfettişlerinin sürekli öğrenen yetkin uzmanlar olmalarını sağlayan ve bu konuda hiçbir kısıtlamada bulunmayan bir sisteminin yapılandırılması ve bu minvalde bir denetim anlayışının benimsenmesi elzemdir.

Yeniden yapılanmanın yol haritası

Bir ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen, geleceğini belirleyen, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin üzerinde büyük bir hassasiyetle durdukları önemli bir

süreç olması (Çağlar, 2006); eğitime ilişkin sorun ve çözümlerin, ideolojik kaygılardan ve güncel polemiklerden uzak bir zeminde tartışılmasını gerektirmektedir. Günümüzde odaklanılması gereken esas konu; sağlıklı bir zeminde tartışılması ve oluşturulması gereken bir eğitim felsefesi ve bu felsefeye ilişkin kapsamlı bir kuramsal arka plan, gelişmeye odaklı bir stratejisi ve bu stratejiyi uygulayacak yöntem ve teknikler konusunda dikkate değer ve kararlı bir yol haritası belirlemek olmalıdır. Burada önemli olan, insan merkezli bir felsefi paradigmayı çıkış noktası olarak eğitim politikaları üretecek, eğitim kurumları tasarlayacak, eğitim çalışanı yetiştirecek ve amaca yönelik etkili denetim mekanizmaları kurgulayacak etkili bir sistem oluşturmaktır.

Denetim, kurumsal faaliyetlerden daha iyi sonuçlar almak için kendini geliştirme ve hedefe giderken doğru bir yol izleme metodu olarak değerlendirilebilir. Kendini geliştirme kabiliyetine sahip her yapı, denetimi bir yenilenme, eksik ve fazlalıklarını görme olanak ve mekanizması olarak değerlendirir. Mevlana'nın, "Akıl, sonradan 'ah' çekmek için değil, önceden düşünüp tedbir almak içindir" sözünde işaret ettiği gibi, denetimin, kurumlar adına tedbir ve tekâmül için önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Geçmişinden ve kültüründen güç alan, çağını okuyup anlayabilen, adaletle hükmedilen ve insani değerleri önceleyen bir dünyanın gereksinim duyduğu değerleri üretip geliştiren ve bu değerleri bütün insanlığın refah ve mutluluğu için kullanabilen, sorumluluk bilincine sahip bireylerden oluşan erdemli ve müreffeh bir toplum, çağın gereksinim duyduğu ideal toplum olarak nitelenebilir. Bu amaçlara uygun yapılan denetleme, eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır. En etkili aracın da en öncelikli amacın da insan olduğu eğitim sürecinde denetim, insan gerçekliğini gözetken bir hassasiyet, özen ve bilinç gerektiren uzmanlıkla yapılmalıdır. Denetim sistemine, korku ve endişe yaratarak veya ideolojik kaygıları önceleyerek denetim yapmak değil, öğrenen ve öğreten bireylere yol göstermek ve gerekirse denetlenenlerin bulduğu yeni yol ve yöntemleri sisteme önermeye veya eklemeye açık bir insani mantık hâkim olmalıdır.

Eğitim sisteminin bütün alt sistemleriyle birlikte ideal insan ve ideal toplum beklentilerini açıklaması ve ana hatlarını belirlemesi, eğitim sisteminin gününbirlik politika değişikliklerinden korunması, eğitimin aktörlerine ve paydaşlarına bir gelecek vizyonu çizmesi, karar alma ve uygulama makamlarına politika ve program belirleme noktasında rehber olma olanağı sağlaması önemlidir. Değişim, değiştirilmesi düşünülen sistemin iyileştirmeye açık alanlarının doğru tespitiyle başlamalı, bu tespitlere yönelik gerçekçi hedefler ve uygulanabilir eylem adımları ortaya konmalıdır. Ayrıca, değişimin oluşturabileceği olası sonuçların öngörülerek belirsizliklerin giderilmesi, hazırlık ve tasarım aşamalarında paydaşların görüşlerine mutlaka yer verilmesi, planlanan değişimin başarıya ulaşmasına ve amaca hizmet etmesine büyük katkı sağlayacaktır. Yeniden yapılanma sürecinde amaçlılık, planlılık, durumsallık, şeffaflık, demokratiklik, bütünlük, süreklilik, bilimsellik, objektiflik, esneklik, özendiricilik, tutarlılık,

bireysel farklılıkları ve iyi insan ilişkilerini temele alma ilkelerine üst düzeyde uyulmasının doğru kararlar alınması açısından yadsınamaz bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2023 Eğitim Vizyonu eğitim denetimine ilişkin kısmen de olsa yeni bir bakış açısı getirmiş; teftiş sürecinin ve müfettişlik rollerinin, öğretmenlerin ve okulların gereksinim duyduğu rehberlik hizmetlerini sunacak şekilde yeniden yapılandırılacağı, müfettişlerin hazırladıkları raporların tüm paydaşlar ve ilgili birimlerle paylaşılacağı, teftiş sisteminde inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik bileşenlerinin birbirinden ayrılarak iki ayrı uzmanlık alanı oluşturulacağı, teftişin rutin bir kontrol surecinden çıkarılarak yardım etme, üretme ve sorun çözme işlevine kavuşturulacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Ancak gelinen süreçte, vizyon belgesinde yer alan amaç ve hedeflere tam anlamıyla ulaşamadığı, gerek eğitim sistemindeki ve gerekse denetim sistemindeki değişim ve dönüşümün ifade edildiği minval üzerinde konuşulmadığı bilinmektedir. Bu durumda ülkemizin, eğitim denetimine dair geleneksel ezberlere ve katı hiyerarşik bürokrasiye ilişkin kodlarını yeniden ele alması gerektiği söylenebilir.

Son yıllarda denetim sisteminde çok yakın zaman aralıklarıyla bazı düzenlemeler yapılmış olmakla birlikte; yapılan düzenlemelerin sorun çözmekten uzak ve çağın yönelimlerine uygun olmayan düzenlemeler olduğu iddiaları dillendirilmeye devam etmektedir. Eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarına göre, son yasal düzenlemelerle özellikle kadro boyutuyla yapılan değişiklikler, teftiş sorununa çözüm üretememiş; hem bilimsel ve nitelikli eğitimin güvencesi hem de inceleme ve soruşturmalarda adaletin temsilcisi olan müfettişlerin son zamanlardaki istihdam şekilleri denetim sistemini çıkmaza sokmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2018; Eğitim-Sen, 2018; Tem-Sen, 2018; Türk Eğitim-Sen, 2018). Yapılan düzenlemeler, denetim elemanlarının nasıl daha iyi yetiştirilebileceklerinden ve sistemin nasıl daha işlevsel hale getirilebileceğinden çok, kimlerin nasıl denetmen olarak atanacaklarının belirlenmesine odaklanmış; örgütsel adalet bağlamında rahatsızlıklara ve yakınmalara yol açan bu tartışma ve yakınmalar, konunun yargıya taşınmasıyla karmaşaya dönüşmüştür (Dönmez, 2018). Sivil toplum kuruluşlarına göre (Eğitim-Bir-Sen, 2018; Eğitim-Sen, 2018; Tem-Sen, 2018; Türk Eğitim-Sen, 2018), etkili ve verimli bir denetim için müfettişlerin çalışma merkezlerinde görev yapmaları sağlanmalı, teftiş ve denetleme kavramları klasik anlamından uzaklaştırılıp rehberlik esas alınmalı, teftiş sistemindeki aksaklıkları düzeltmek için teftiş yeniden yapılandırılmalıdır.

Denetim alt sisteminin yeniden yapılanması için farklı kesimlerden farklı yapılanma önerileri olmakla birlikte; esas olan bu çok boyutlu yapılanmanın nasıl olacağı ve hangi bilimsel ilkelerin esas alınacağı konusudur. Yeniden yapılanmalarda en büyük sorun mevcut düşünme modellerinin ötesini görememe, görmeyi kabul etmeme veya mevcut modele fazlasıyla bağlı olma durumudur. Türk Eğitim Sisteminin merkeziyetçi yapısının da klasik teftişi besleyen bir kısır döngü yarattığı söylenebilir. Denetim alt sisteminin yeniden yapılanmasının ilk adımının dünü ısrarla tekrar etmekten vazgeçmekle atılabileceği açıktır. Eğitimde kalıcı ve

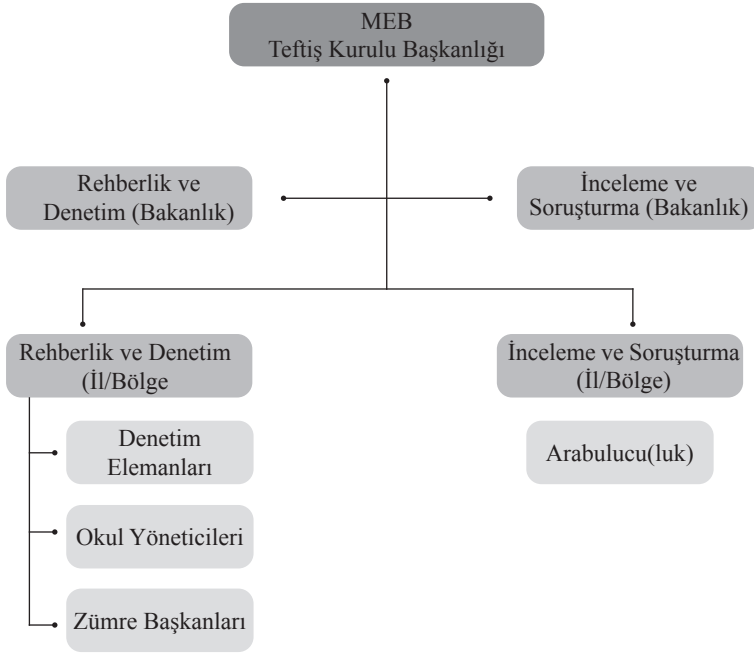
değişmez bir paradigma yoktur. Ülkenin eğitim denetiminin yeniden inşası sürecinde unutulmaması gereken husus; geçmişin alışkanlıklarını, tutumlarını ve sabit fikirlerini yerle bir eden yapay zekâ, biyomühendislik, blok zincir, makine öğrenmesi ve büyük veri algoritmaları gibi dünün dünyasından çok farklı yeni bir durum ile karşı karşıya olduğumuz gerçeğidir (Gönülaçar, 2018b).

Denetim sisteminin merkezi ve yerel etkilerden/telkinlerden uzak, bilimsel olguları temel alarak işlevini sürdüreceği şekilde yapılması gerektiği açıktır. Denetimin yapılandırılmasında ve müfettiş atamalarında benimsenecek değerlendirme ölçütlerinin tamamen objektif ve bilimsel ölçütlere dayanması, mülakat ve referansların değil, “liyakat” ilkesinin temel alınmasının bu açıdan önemli bir aşama olacağı söylenebilir. Denetim elemanlarının ilişki veya ideolojik tercihlere göre değil; iş, rol, beceri, kapasite ve iletişim yeteneklerine göre seçilmeleri, teftiş sisteminin de bu ana eksen üzerine inşa edilmesi gerekir. İlişkilere veya imajlara göre yapılacak belirlenmelerin ve yapılanmaların, belirlenmiş olan ana hedeflere ulaşmayı yavaşlatacağı ve bu yolda engellere neden olacağı söylenebilir.

Paydaş katımlı yerinden denetim modeli

Teşkilatlanma

Yukarıda detaylı olarak açıklandığı üzere; denetim sisteminin bir örgütlenme sorunu yaşadığı, denetim elemanlarının ise rol karmaşası ve belirsizlik içinde oldukları, dolayısıyla etkili ve verimli bir denetimin gerçekleştirilemediği söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Aslanargun & Tarku, 2014; Döş & Kayran, 2013; Hall, 2017; Kayıkçı, 2005; Kayıkçı & Uygur, 2012; Özmen & Şahin, 2010; Ünal & Yıldırım, 2011), eğitimi denetleyecek kişi ve kurumların bağımsız bir yapı içinde yer almaları gerektiğini, denetim elemanlarının birer değişim ajanı olarak örgütü geliştirmek adına kurum içi ve kurumlar arası işbirliğini sağlamaları gerektiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rehberlik anlamında denetim elemanlarına erişebilirliklerini artırmak ve kolaylaştırmak amacıyla denetim sisteminin yeniden merkez (Bakanlık) ve taşra (il) olmak üzere yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Böylece merkez teşkilatının araştırma, inceleme-soruşturma ve üst düzey eğitim politikalarını denetlemek gibi görevleri yerine getirmesi, taşra teşkilatının ise doğrudan öğretim sürecine yönelik rehberlik ve denetim yapması olanaklı olacaktır. Bu durum, denetim elemanlarının alanlarında uzmanlaşmalarını artıracak gibi, iş yüklerini azaltacak, denetimin ve rehberliğin daha etkili ve daha ekonomik yapılmasını sağlayacaktır. Öte yandan denetim elemanlarının performanslarını olumsuz etkileyen rol, statü ve unvan karmaşası da ortadan kaldırılacak, görev tanımları daha net yapılabilecektir. Bu amaçlardan hareketle tarafımızdan geliştirilen “Paydaş Katımlı Yerinden Denetim Modeli” ana hatlarıyla Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Paydaş Katılımlı Yerinden Denetim Modelinin Teşkilat Şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere; teftiş sistemi merkezi ve yerel olmak üzere iki ayrı birim şeklinde yapılandırılacaktır. Buna göre “Bakanlık İnceleme ve Soruşturma Birimi” merkezi anlamda uygulamaların mevzuata ve üst düzey eğitim politikalarına uygunluğunu sağlamakla sorumlu iken; “İl/Bölge İnceleme ve Soruşturma Birimi” yerel düzeyde eğitim politikalarını izlemek, değerlendirmek, araştırma, inceleme ve soruşturma faaliyetlerini yürütmekle sorumlu olacaktır.

“Arabulucu(luk)” şikâyetlerin inceleme/soruşturma konusu yapılmadan çözüme kavuşturulmasına yönelik bir birim olarak planlanacaktır. Arabuluculuk, sistematik teknikler uygulayarak, görüşmek ve müzakerelerde bulunmak amacıyla tarafları bir araya getiren, onların birbirlerini anlamalarını ve bu suretle çözümlerini kendilerinin üretmelerini sağlamak için aralarında iletişim kurulmasını gerçekleştiren, taraflara çözüm önerileri sunabilen, uzmanlık eğitimi almış olan tarafsız ve bağımsız bir üçüncü kişinin katılımıyla ve kamu hizmeti olarak yürütülen bir uyuşmazlık çözüm yöntemi olarak tanımlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığının görev alanında olan iş ve işlemlerle ilgili olarak her yıl CİMER, BİMER, MEBİM gibi platformlar üzerinden ve il-ilçe milli eğitim müdürlüklerine, Kaymakamlıklara, Valiliklere ve Bakanlığa doğrudan yapılan binlerce şikâyet ve başvuru olduğu bilinmektedir. Bu şikâyetlerden/başvurulardan kaynaklı olarak her yıl eğitim kurumlarında binlerce inceleme/soruşturma

yapılmakta; bu da zaman ve para kaybına, performans düşüklüğüne, çalışma barışının ve örgütsel iklimin bozulmasına neden olmaktadır. Şikâyetlerin çoğunun yanlış anlamalardan, eksik iletişimden, yeterli bilgi sağlanamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla alanlarında uzman ve etkili iletişim becerileriyle donatılmış uzmanlardan oluşturulacak arabulucuların, inceleme/soruşturma öncesi taraflarla görüşmelerinin sorunları büyük oranda çözeceği ve inceleme/soruşturma sayısını ve yükünü azaltacağı söylenebilir.

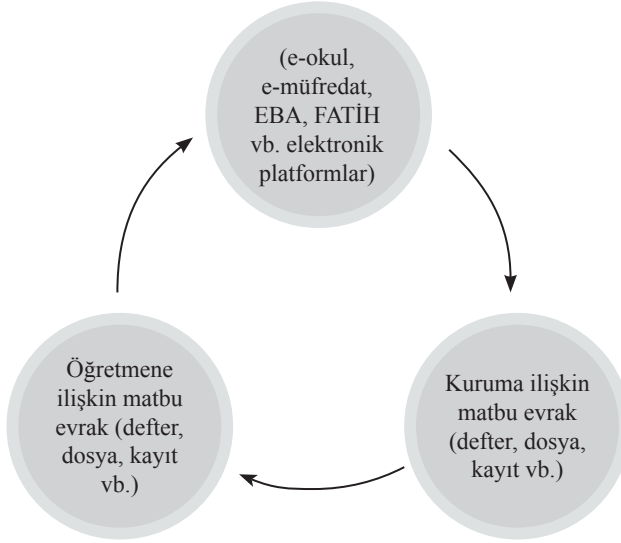
Adalet Bakanlığı verilerine göre 2018 yılında arabuluculuk görevlendirilmesi yapılan dosyaların %66'sı anlaşma ile sonuçlandırılmış ve arabuluculuk uygulaması sayesinde iş mahkemelerinin iş yükü %71 oranında azalmıştır (Adalet Bakanlığı, 2019). Bu veri emsal alındığında; Milli Eğitim Bakanlığına yapılan şikâyetlerin büyük bir çoğunluğunun da inceleme/soruşturma yapılmadan çözülebileceği söylenebilir. Herhangi bir şikâyetin olması halinde, şikâyet inceleme/soruşturma konusu yapılmadan arabulucuya yönlendirilecektir. Arabulucu, tarafların her biri ile ayrı ayrı veya birlikte görüşebilecek ve bu amaçla her türlü iletişim aracını kullanabilecektir. Tarafların uyuşmazlık konusu üzerinde anlaşmaya varmaları, taraflardan birinin arabuluculuk faaliyetinden çekilmesi, tarafların anlaşarak arabuluculuk faaliyetini sona erdirmeleri, arabuluculuğun sorunun çözümüne katkı sağlayamayacağıının arabulucu tarafından tespit edilmesi, uyuşmazlığın arabuluculuğa elverişli olmadığı belirlenmesi durumunda arabuluculuk faaliyeti sona erecek ve durum tutanakla tespit edilerek inceleme-soruşturma birimine iletilecektir. Arabuluculuk yoluyla uyuşmazlığın çözülmesi ve tarafların anlaşmaya varması durumunda “anlaşma belgesi” düzenlenecektir.

“Bakanlık Rehberlik ve Denetim Birimi” merkezi anlamda eğitim politikalarını uygulamaya dönüştürmek, rehberlik ve denetim faaliyetlerini planlamak ve yürütmek, eğitime ilişkin stratejiler geliştirmek ve yerel düzeyde yürütülecek rehberlik ve denetim faaliyetlerini koordine etmek görevlerini yerine getirirken; “İl/Bölge Rehberlik ve Denetim Birimi” yerel düzeyde öğretimin niteliğini artırmak amacıyla il, ilçe, köy düzeyinde denetim ve rehberlik faaliyetlerini planlama ve yürütme görevlerini yerine getirecektir. Diğer taraftan bu birim yerel düzeyde okul müdürü ve zümre başkanlıkları gibi paydaşların katkılarıyla doğrudan uygulama sahasından veri toplayacak ve bunları rehberlik sürecine entegre edecektir. Yeni model, denetmenlerin öğretim sürecinin geliştirilmesi sürecinde okul yöneticileriyle iş birliği yapmalarını önerirken; branşlara özgü rehberlik gereksinimlerinin belirlenmesinde bizzat için mutfağındaki il-ilçe-okul zümre başkanlarını paydaş olarak kabul etmektedir.

E-denetim

E-denetimi teknolojik olanakları kullanarak uzaktan erişim metoduyla yapılan denetim olarak tanımlamak mümkündür. Bir başka ifadeyle e-denetim; bilgisayar destekli denetim teknik ve programları kullanılarak elektronik ortamda denetim kanıtlarının toplanıp bu kanıtların analizinden elde edilen görüş ve önerilerin ilgililere rapor halinde sunulduğu sistematik

bir süreçtir. E-denetim, bir tür “sistematik ön kontrol” süreci ya da pro-aktif denetim olarak da ifade edilir. E-denetim fiziki belgeleri öncelemeksizin, gerçek zamanlı üretilen ürünün/bilginin denetlenmesine olanak sağlayan bir denetim türüdür. E-denetimde kurumun zamana bağlı olmaksızın her an denetime açık olması ve denetim elemanlarınca her an görülebilmesi/gözlenebilmesi sağlanarak denetimde süreklilik sağlanmaktadır. Bu yaklaşımda, yapılması muhtemel hataların henüz gerçekleşmeden tespit edilmesi sağlanarak, geçmişle birlikte geleceğin denetimi de yapılmış olmaktadır. EBA, e-Okul, FATİH gibi resmi portalların yanında, Webex, Zoom, MS Teams ve GotoWebinar gibi canlı internet akışı teknolojileri, akıllı telefon veya tablet gibi mobil teknoloji ile desteklenen WhatsApp, Skype, Facetime gibi canlı akış uygulamaları, akıllı gözlük teknolojisi ve video kulaklıkları ile desteklenen canlı akış teknolojileri de bu amaçla kullanılabilir. Konuyla ilgili E- denetim döngüsü Şekil 2’de sunulmuştur.



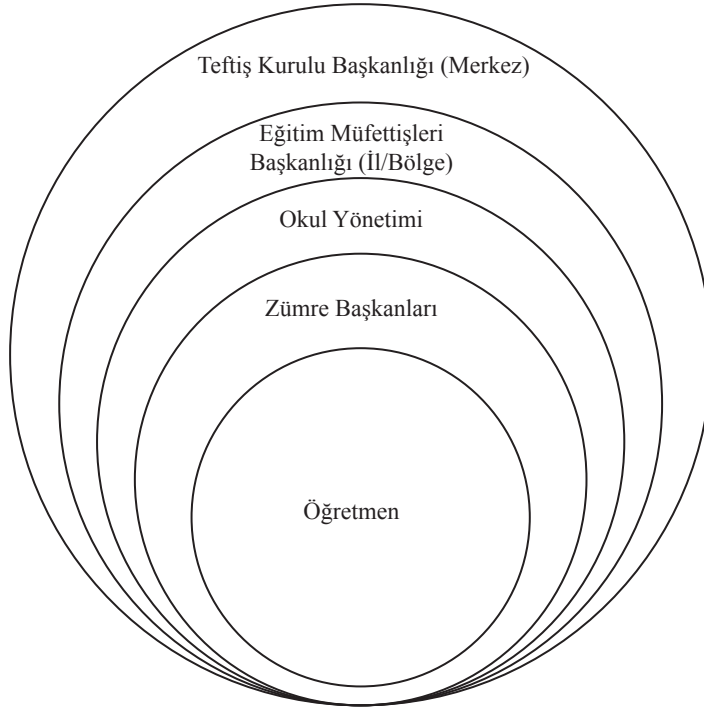
Şekil 2. E-denetim döngüsü

Şekil 2’de görüldüğü üzere; teknoloji tabanlı platformlar aracılığıyla, denetlenecek kuruma ve öğretmenlere ait defter, dosya ve kayıtlar bu platformlar üzerinden düzenlenebilir ve denetlenebilir. E-denetimde denetim elemanı kurumu uzaktan denetler, görüşmeler gerçekleştirir, dokümanları ve kayıtları gözden geçirir ve gerekirse çalışanlarla birlikte süreçleri ve faaliyetleri inceler, seminerler verir, toplantılar düzenler. E-denetim sayesinde, denetimin sıkıcı/monoton olan evrak kontrolü kısmı sorundan çıkarılmış, kâğıt, toner ve zaman

israfi önlenmiş, denetleyen ile denetlenenlerin iş yükleri de azaltılmış olacaktır. E-denetim, denetim raporlarının da denetlenen kişi ve kurumlara modül üzerinden daha hızlı ulaşmasını sağlayacak, raporlamadan kaynaklanan sıkıntılar ve özellikle israf önlenmiş olacaktır. Denetim sonrası kurumlar tarafından düzenlenen “gelişim plan”ları da aynı yolla izleme değerlendirme birimlerine (Bakanlık, il, ilçe) gönderilerek takibi kolaylaştırılacaktır.

Sarmal denetim

Sarmal denetim, denetimin sürekliliğini sağlayan ve bir bütün olarak planlanmasından sonuçlanmasına kadar birbirini takip eden denetim süreçlerini kapsayan bir denetim döngüsüdür. Bu süreçte yer alan her bir bileşenin yatay ve dikey hiyerarşi içerisinde birbirlerine geri bildirimde bulunmaları ve hesap vermeleri sağlanacak ve böylece çok yönlü geri bildirimli ve sürekli gelişim odaklı bir denetim ve rehberlik süreci işletilmiş olacaktır. Paydaş katılımlı yerinden denetim sarmalı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Paydaş Katılımlı Yerinden Denetim Sarmalı

Şekil 3’de görüldüğü üzere; öğretmenler gereksinim duydukları rehberlik ve mesleki gelişim talep ve önerilerini il-ilçe-okul zümre başkanlarına iletcek, zümre başkanlıkları ise talepler doğrultusunda okul bazlı ihtiyaç analizleri yaparak durumu okul yönetimlerine aktaracak, gereksinim ve taleplere göre belirlenmiş olan geliştirilmeye açık alanlar ve çözüm öneri-

leri okul yönetimi tarafından denetim elemanlarına iletilecek, denetim elemanları bu görüş ve önerileri uygulamaya geçirecek, izlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayacaklardır. Merkez denetim elemanları ise tüm bu süreci izleyerek makro politika ve stratejilere uygunluğunu sağlayacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geçmişteki bazı uygulamaların belleklerde bıraktığı olumsuz intibalar, denetime olan güveni sarsmış, ancak başarılı olacağımız yeni bir yol bulma zaruretini de ortaya çıkarmıştır. Dışsal bir yaptırımı barındıran denetim anlayışı yerine, insan ve bilgi odaklı bilinçli bir benimsemeyle kendini düzenlemeyi öne çıkaran denetim anlayışı günümüzün gereksinim duyduğu anlayıştır. Denetim, hata bulmak yerine eksiği tamamlamaya, buyurmak yerine istişare etmeye, ceza vermek yerine öneride bulunmaya, sorun yaratmak yerine çözüm üretmeye odaklanmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de teşkilat şemasından çok denetime ilişkin zihniyetin değişmesi gerekir.

Denetimin merkez teşkilatına alınarak tek elden ve merkezden yapılmasının teorik olarak kulağa hoş geldiği açıktır. Ancak ülke gerçekleri dikkate alındığında; sadece var olan kurum ve personel sayısı ile denetlenecek kurum türlerinin çeşitliliği ve her inceleme-soruşturmanın kendine özgü olduğu bile pratiğin bu kadar basit olmadığını göstermektedir. Rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme ile bu kapsamdaki diğer faaliyetlerin daha etkili, daha hızlı ve daha verimli yapılabilmesi için denetim sisteminin taşra teşkilatının çağın yönelimlerine uygun olarak yeniden yapılandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Denetimin taşra teşkilatında, yetiştirilmeleri ve koordinasyonları merkeze bağlı yeterli sayıda ve nitelikte denetim elemanı istihdam edilmeli, denetimin yerelleşmesinin engellenmesi ve denetimin yerel güçlerin etki alanından çıkarılabilmesi için doğrudan valiliklere bağlanması sağlanmalıdır. Hatta bölge sistemine geçilmesinin bu yerelleşme ve yerel etkilere açık olma sorununa daha kesin bir çözüm olacağı da söylenebilir. Ayrıca, illerde/bölgelerde görevlendirilecek müfettişlerin kendisinin ve eşinin doğum yerine atanmamaları, bütün müfettişlerin dört yılda bir görev yerlerinin değiştirilmesi, aynı kurulların başkan ve başkan yardımcılığına da uygulanması, denetimin daha bağımsız olmasını ve yerel ilişkilerden uzak kalmasını temin ederek, müfettişlerin iş ve işlemlerinde daha adil ve tarafsız olmalarını sağlayacaktır.

Denetimin vazgeçilmezliği; denetimin, eğitim kurumlarının amaçlarına uygun yaşatılmaları için belli ilkeler doğrultusunda ve profesyonel bir bakış açısıyla işlev görmesi rolünden kaynaklanmaktadır. Denetim, kurumların var olma amaçlarına uygun bir işlev görüp görmediklerini belirlerken; kişi ve kurumlara bu noktada rehberlik yaparak öneriler geliştirir. Eğitim denetiminde öncelikli amaç öğretmenlerin mesleki olarak yetişmelerine katkı sağlamak,

onlara rehberlik etmek ve bunun sonucunda eğitimdeki başarı düzeyini artırmaktır (Erdem & Eroğul, 2012). Öğrenci başarısıyla birlikte öğretmenin mesleki becerilerini geliştirmek de denetimin öncelikli amaçları arasında yer aldığından (Marzano, Frontier & Livingston, 2011), eğitimde ve okul sisteminde denetimin gereğine ve önemine olan inanç birçok araştırmacı tarafından vurgulanmakta ve özellikle sınıf içindeki öğretimin denetimi kaçınılmaz görülmektedir (Aydın, 2005). O halde denetim alt sisteminin taşra teşkilatında görev alan denetim elemanlarının görev tanımlarının ders denetimlerini kapsayacak şekilde yapılması önem taşımaktadır.

Teftiş sisteminde inceleme, araştırma ve soruşturma ile rehberlik bileşenlerinin ayrılarak ayrı uzmanlık alanları oluşturulmalı; teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmenlerin ve okulların gereksinim duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılmalıdır. Müfettişler, yerinde yaptıkları yapılandırılmış gözlemlerle, aldıkları paydaş görüşleri ve yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını doğrudan ilgili kişi ve kurumlara sunmalı, bu raporlar ise gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimlerle paylaşılmalıdır. Ayrıca; okul gelişimine yönelik rehberlik bileşeni, il ve ilçe düzeyinde de yapılandırılmalı; okul ve program türlerine bağlı uzmanlaşmış rehberlik ve teftiş dalları oluşturulmalıdır.

Sistem içerisinde müfettişlerin sınırlı bir kısmı inceleme ve soruşturma görevlerini yürütmek üzere ayrılmalı, diğer müfettişler ise okul ve öğretmen gelişimini sağlayacak, etkili ve çözüm odaklı rehberlik yapacak, daha nitelikli bir öğretime ve daha kaliteli bir üretime hizmet edecek şekilde yetiştirilmelidirler. Müfettişler, bürokratik kaygılardan arındırılarak okul yönetimleriyle, öğretmenlerle ve gerek duyulduğunda velilerle işbirliği içerisinde çalışabilecek bir anlayışta yeniden eğitilmeli, sürece hizmet etmeyen izleklerin, ritüeller ve davranış kalıpları ortadan kaldırılmalıdır. İnceleme ve soruşturma yapmak teftiş kurullarının asli görevleri arasında olmakla birlikte; soruşturmaların çözümlerin son bulunduğu noktada başlatılması düsturu işletilerek çözüme dair ortak aklın işletilmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla arabuluculuk sistemi, denetim alt sisteminde önemli bir yere konuşlandırılmalıdır.

Son yıllarda teknolojinin hayatımızda daha fazla yer edindiği görülmektedir. Dijital asistanlar, akıllı oyuncaklar ve giyilebilir cihazlar günlük yaşam rutinlerimizi, öğrenme, öğretme ve etkileşim şeklimizi değiştirmiştir. Makine öğrenmesinin ciddi bir yükselişte olduğu, kodlama eğitiminin ya da çocukların nerede ve ne öğrenmek istediklerine kendilerinin karar verdiği “okullaşmamış çocuklar” gibi resmi okul sistemi dışında bazı öğrenme ve beceri edinme deneyimleri günümüzde dikkate değer oranda tartışılır olmuştur (İpek, 2020). Milli Eğitim Bakanlığının çevresinde meydana gelen bu değişime kayıtsız kalması beklenemez. Bu durumda denetim alt sistemi açısından yapılması gerekenlerden biri de teknolojik olanaklardan yararlanılarak e-denetim uygulamasını hayata geçirmek olmalıdır.

Denetimin amacı sadece kontrol olmayıp, tüm eğitim öğretim ve yönetim süreçlerinin geliştirilmesine katkı sunmaktır. Diğer Bakanlıklardan farklı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı denetim alt sisteminde var olan “rehberlik”, süreci geliştirmeye yöneliktir. Eğitim çalışanlarının çeşitli konularda denetim elemanlarına danıştıkları, onların görüş, öneri ve düşüncelerini önemsedikleri bilinen bir olgudur. Ancak sorun eğitim çalışanlarının istedikleri ya da gereksinim duydukları anda denetim elemanı ile bir araya gelememe sorunudur. Bu erişilebilirlik sorunu, denetim elemanlarının iletişim teknolojilerini aktif kullanarak çalışanlara e-rehberlik yapmalarıyla giderilebilir. Bakanlığın elektronik portallarından yararlanılarak; canlı görüşme, mesajlaşma veya e-postayla yazışma gibi elektronik iletişim yöntemleri/araçları kullanılarak, denetmenin ve gereksinim duyan eğitim çalışanının birbirlerine ulaşmaları sağlanmalıdır. E-rehberlik yapacak müfettişlerin belirli alanlarda uzmanlaşmalarının sağlanması, gelen taleplerin konularına göre ilgili müfettişlere yönlendirilerek gerekli rehberliğin yapılması çağın yönelimlerine uygun olacaktır.

Teftiş kurullarının mevcudu koruma konusunda önemli bir reflekse sahip oldukları bilinmektedir. Ancak, teftiş kurullarının hiyerarşik takıntıları, şekilciliği önceleyen ritüelleri, istatistik artırmaya yönelik çabaları, kurumsal talepleri bireysel gereksinimlerin önüne alma anlayışını terk etmeleri gerekmektedir. Çünkü insan merkezli bir çağda yaşamaktayız ve bu çağ bireysel gereksinim ve taleplerin, kurumsal yapılara feda edilememesi gerektiği anlayışını öncelemektedir. Bireysel gereksinimlerin, ikame edilebilir kurumsal amaç ve taleplere feda edilmemesi anlayışı, teftiş kurullarının insan odaklı bir denetim anlayışına sahip olmalarını gerektirir. Teftişin çözüm odaklı yapılandırılması, müfettişlerin doğrudan soruna yönelmelerini sağlayacak, amaca hizmet etmeyen protokoller, formaliteler, izlekler, törenler, katı bürokratik tutum ve tavırlar ortadan kalkacaktır.

Denetim sisteminin, var olan bütün kurumların ve kişilerin mutlaka denetlenmesi gerektiği anlayışından uzaklaşması gerekir. Önemli olanın, denetlenen kişi veya kurum sayısından çok denetimin niteliğinin ve ortaya konan ürünün kalitesi olduğu bilinmelidir. Bu durumda; sayı artırma amaçlı üstün körü denetimlerin, “mış” gibi yapıların ve sadece bir üst makama amaca hizmet etmeyen raporlar sunma gayretlerinin önüne geçilmeli; gereksinim ve talep odaklı denetimler planlanarak denetim bir tehdit ve bıkırma aracı olmaktan çıkarılmalıdır. Denetim planlamasında gerek denetleyen ve gerekse denetleneceklerin görüş, öneri ve taleplerinin alınması, demokratik bir denetim açısından olumlu bir başlangıç olacaktır. Sorun alanlarının ve geliştirilmeye açık alanların verilere dayalı bilimsel tespitlerinin yapılarak; tematik bir yaklaşımla konu bazlı denetimlerin öncelenmesi sağlanmalı, gerekli-gereksiz her kurumun denetlenmesinden kaynaklanan işgücünün ve ekonomik kayıpların önüne geçilmelidir.

Kaynakça

- Adalet Bakanlığı. (2019). *Stratejik plan (2019-2023)*. [https://sgb.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/27102020154519Stratejik%20Plan%20\(2019-2023\)%2023.10.2020.pdf](https://sgb.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/27102020154519Stratejik%20Plan%20(2019-2023)%2023.10.2020.pdf)
- Altıntaş, R. (1980). *Liselerde kurum teftişi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Anayasa. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 9/11/1982 tarih ve 17863 sayılı Resmi Gazete.
- Aslanargun, E. (2009). Öğretmen performansının değerlendirilmesi ve çoklu değerlendirme modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(183), 239-259.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bülbül, T., & Acar, M. (2012). Pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 623-640.
- Cemaloğlu, N. (2017). *Popülizme kurban edilen denetim sistemi*. <http://www.kamudanhaber.net/populizme-kurban-edilendenetim-sistemi-makale,354>.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londra: Routledge
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Sage Publications Inc.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43. doi:10.12968/bjon.2008.17.1.28059
- Çağlar, S. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçları ve aldıkları disiplin cezaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çağlayan E., & Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793. doi: 10.16986/HUJE.2017027881

- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53, 709-714.
- Dönmez, B. (2018). Türkiye’de eğitim denetiminin önemi ve denetim sisteminin yeniden yapılandırılması. *Eğitime Bakış*, 14(44), 3-9
- Döş, İ., & Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme düzeyine ilişkin müdür yetkili öğretmenlerin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103.
- Eğitim-Bir-Sen. (2018). Eğitim sisteminde izleme, değerlendirme, ölçme, denetim, özdenetim mekanizmaları nasıl olmalıdır. 2023’e Doğru Türk Eğitim Sistemi Bulma Konferansı ve Çalıştayı Raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen yayını
- Eğitim-Sen. (2018). *Maarif müfettişliğine yönelik değişiklikler; eğitim denetiminde yeni sorunlara yol açacaktır*. <https://egitimsen.org.tr/maarif-mufettisligine-yonelik-degisiklikler-egitim-denetiminde-yeni-sorunlara-yol-acacaktır/>
- Erdem, A. R., & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin ders denetim yeterlikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 97-109.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *Supervision and instructional leadership: A development approach*. Boston: Allyn and Bacon Press.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gönülaçar, Ş. (2018a). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97
- Gönülaçar, F. (2018b). İngiltere eğitim standartları ofisi (OFSTED) ve Türkiye’nin eğitim denetimi için bir model önerisi. *Eğitime Bakış*, 44, 24-32.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). Türkiye’de ve bazı Avrupa ülkelerinde müfettişlerin yetiştirilme süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 84-95.
- Hall, J. B. (2017). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: Perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126. doi: 10.1080/00313831.2015.1120234
- Houser, J. (2016). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. Massachusetts: Jones & Bartlett Learning.

- İpek, D. Ş. (2020). The future of education–OECD future scenarios. *TEDMEM*, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-gelecegi-oecd-gelecek>
- Karakuş, M., & Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-19.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kayıkcı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 507-527.
- Kayıkcı, K., & Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 65-94.
- Köse, A. (2017). Türk Eğitim Sisteminde ders denetimi sorunsalı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 298-367. doi: 10.14812/cuefd.304234
- Macnab, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: Direction and development. *Educational Review*, 56(1), 53-64. doi:10.1080/0013191032000152273
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision-supporting the art and science of teaching*. Minnesota: ASCD Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. 11.04.2023 tarih ve 32160 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları
- Minaz, M. B. (2019a). Liderlik. M. Ali Akın (Ed.). *Etik Liderlik* içinde. (ss.11-54). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Minaz, M. B. (2019b). Kamu yönetiminde etik. H. Taş (Ed.). *Eğitimde Etik* içinde (ss.147-161). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Moustakas, C. E. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Londra: Sage Publications Inc.
- Özmen, F., & Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getiren karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Sağlam, A. Ç., & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.

- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252. doi:10.1080/03057640500147037
- Şahin, S., Çek, F., & Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 221-246.
- Taş, H. (2018). 2023 eğitim vizyonunun teftiş ve kurumsal rehberlik düzenlemesi üzerine bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 14(44), 10-17.
- Taş, H., & Kıroğlu, K. (2017). Assessment of the 2017 primary school social studies curriculum according to teachers' views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tem-Sen. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sistemi ve maarif müfettişliği. *Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (Tem-Sen) Raporu*. <http://www.temsen.org.tr>
- Türk Eğitim-Sen. (2018). Türk eğitim sistemine ilişkin görüş ve öneriler. *Türk Eğitim-Sen Raporu*. <http://www.turkegitimsen.org.tr>
- Uluğ, F. (2004). Kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ışığında kamu denetim sisteminde yeniden yapılanma. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(2), 97-120.
- Ünal, A., & Yıldırım, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2630-2645.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. doi:10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x
- Yalçın, A. (2018). Denetim, kadavraya otopsi değil hayata koruyucu hekimlik yapmaktır. *Eğitime Bakış*, 14(44), 1-2.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

The Problematic of Structuring the Inspection Subsystem in the Turkish Education System and a Model Suggestion

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to construct a kind of supervision system that can guide the changing understanding of education. In this study; Rather than changing the regulation, name/title change or organizational chart, the focus has been on the mentality change regarding the audit. Based on this purpose; In this study, how a supervision system that will fulfill the function of modern guidance based on the principle of informing the education staff of change, development and scientific principles in accordance with the trends of the age, rather than the point of view and understanding of the employees' disciplinary status in this direction, is examined to what extent the services provided comply or not comply with the law. A roadmap is determined for the inspectors to be structured, and a model is proposed that will increase the specialization of the inspectors in their fields, reduce the workload, make the inspection and guidance more effective and more economical, and eliminate the confusion of the role, status and title of the inspectors.

Method

This research was designed as a survey study in which conceptual discussions were discussed and events and facts were analyzed. In this context, the data obtained through document review and observation were reported by performing descriptive analysis with a self-experimental approach and thus a research synthesis. In this study, the approaches of the countries of the world regarding educational supervision, the efforts of the structuring of the supervision, the regulations on the supervision subsystem, the supervision models and procedures applied, the news, events and public opinions on the education supervision were also taken into consideration. Resources used in the research; accessing the sources, checking the originality of the sources, understanding the sources, analyzing the data and using the data. In this study, while the current structure of the audit subsystem is handled multidimensionally, hints of the possible audit structure in the future are given and an audit model is proposed based on this.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The understanding of control that emphasizes self-regulation with a conscious adoption focused on people and information, rather than an understanding of control that includes an external sanction, is the understanding that today's needs. Supervision should focus on completing the deficiencies instead of finding faults, consulting instead of commanding, ma-

king suggestions instead of punishing, and producing solutions instead of creating problems. Rather than the organizational chart, the mentality regarding supervision should be changed. The provincial organization of supervision should be restructured.

In order to prevent the localization of control, the provincial organization should be directly connected to the governorships and even the regional system should be adopted. In order for the audit to function properly, the personnel rights of the inspectors assigned in the provinces should be improved. The job descriptions of the supervisors working in the provincial organization of the supervision subsystem should be made to include course supervisions.

A limited number of inspectors should be separated to carry out examination and investigation duties, while other inspectors should be trained to provide school and teacher development, to provide effective and solution-oriented guidance, to serve a more qualified education and higher quality production. Inspectors should be freed from bureaucratic concerns and retrained in an understanding that they can work in cooperation with school administrations, teachers and parents when necessary, and the patterns, rituals and behavior patterns that do not serve the process should be eliminated. The mediation system should be deployed in an important place in the supervisory subsystem.

E-audit application should be implemented by making use of technological opportunities. Protocols, formalities, themes, ceremonies, rituals, strict bureaucratic attitudes and attitudes that do not serve the purpose in inspection should be eliminated. It should be moved away from the understanding that the audit system, all existing institutions and individuals must be audited, and superficial audits aimed at increasing numbers should be ended. In the audit planning, opinions, suggestions and demands of both the inspector and those to be audited should be taken.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 14 / Sayı: 27 / Yaz 2023

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 14 / No: 27 / Summer 2023

Covid-19 Pandemi Döneminin İlkokul Matematik Eğitimi Sürecine Yansımaları: Uygulamalar, Yeterlilikler ve Karşılaşılan Sorunlar

Reflections of the Covid-19 Pandemic Period on the Primary School
Mathematics Education: Practices, Competencies and Problems

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Ozan ESENDEMİR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Covid-19 Pandemi Döneminin İlkokul Matematik Eğitimi Sürecine Yansımaları: Uygulamalar, Yeterlilikler ve Karşılaşılan Sorunlar

Ozan ESENDEMİR¹

DOI: 10.58689/eibd.1264229

Öz: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde geçilen acil uzaktan öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri matematik öğretimine ilişkin uygulamalar, yeterlilikler, karşılaşılan sorunlar ile yüz yüze matematik eğitim sürecine yansımaları incelenmiştir. Fenomenoloji çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcıları ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler; deneyim yılları 3-23 arasında olan, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre düşük, orta ve üst okullardan seçilmiş on iki sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan matematik öğretimi sürecine geçişin keskin olmasından ötürü hazırlıksız oldukları, dijital öğretme ve öğrenme araçlarına ulaşmada en büyük yardımın meslektaşlarından geldiğini, birtakım aksaklıklara rağmen süreçte dijital teknolojileri öğretim sürecine kısmen entegre edebildikleri ve bu sürecin yüz yüze matematik öğretimi sürecinde dijital dönüşüme önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Ayrıca, çalışmada uzaktan matematik öğretimi sürecinde çeşitli problemler yaşandığı ve bu durumun yüz yüze matematik öğretimi sürecine de bir takım problemler getirdiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretimi, İlkokul matematik eğitimi, Covid-19 pandemi dönemi

Geliş Tarihi: 13.03.2023 Kabul Tarihi: 31.05.2023

Kaynakça Gösterimi: Esendemir, O. (2023). Covid-19 Pandemi Döneminin İlkokul Matematik Eğitimi Sürecine Yansımaları: Uygulamalar, Yeterlilikler ve Karşılaşılan Sorunlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 197-223

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, esendemir.ozan@gmail.com, ORCID:0000-0002-8436-0948

Giriş

Matematik eğitimi okul öncesi dönemden yüksek öğretim düzeyindeki eğitim-öğretim yaşantılarına varıncaya kadar önemli bir yeri olan öğrenme alanıdır. Matematik eğitimi, bireylere; düşünme, akıl yürütme, tahmin etme ve problem çözüme becerilerinin kazandırılmasında çok önemli bir destekçidir (Umay, 2003). Matematik, geleceğin belirsizliğine rağmen her zaman akademik ve iş hayatındaki başarının anahtarı olarak görülmektedir (Friedman, 2007). Ayrıca, yaşamın anlaşılır kılınması ve evrende olup bitenlerin arasındaki ilişkiler kurulabilmesi için önemli bir araç olarak da görülmektedir (Franke & Kazemi, 2001). Eğitim yaşantısında matematik eğitiminin bu denli önemli bir role sahip olmasının nedenlerinden biri tanınmış bir matematikçi ve aynı zaman da eğitimci olan Steen'e (1997) göre, bilginin giderek daha fazla nicelleşmesi ve toplumun artan düzeyde bilgisayar kullanmaya ve verileri işlemeye ihtiyacı duymasındadır.

Gündelik hayatta her geçen gün önemi giderek artan bilgisayar teknolojileri öğrenme ve öğretme yaşantılarının önemli bir parçası haline gelmektedir. Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan (2020) günümüzde eğitimde kullanılan teknolojilerin ağırlıklı olarak teknolojik ve dijital araçlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Söz konusu teknolojiler içerisinde bilgisayar, tablet, projeksiyon cihazı, akıllı telefonlar gibi donanım teknolojilerinin yanında eğitim içerikleri sunan çeşitli web siteleri ve bilgisayar/tablet/akıllı telefonlar gibi donanımlar ile çalıştırılan yazılım teknolojileri de yer almaktadır. Bu güncel teknolojilerin ülkemizde eğitime entegrasyonunun sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için kimi adımların atıldığı görülmektedir. Bu amaçla son yıllarda atılan en büyük adımlardan birisi okullardaki donanım eksiklerinin giderilmesi için Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi iken (bkz. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022), diğeri sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeyen geçmiş e-içerikler sunulması amaçlanan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) Projesidir (Koçer & Aydın, 2019) Ancak, yapılan araştırmalar, söz konusu girişimlere rağmen, öğretmenlerin bilişim teknolojilerine olan yeterliliklerinin olması hedeflenen düzeyden uzak olduğunu göstermiştir (Bozkuş, Karacabey & Özde, 2019, Dağ, 2016). Nitekim matematik öğretimi açısından da durum farklı görünmemektedir. Yapılan çalışmalar, bilişim teknolojilerinin matematik öğretimine entegrasyonunda sorunlar yaşandığını göstermiştir (Altın & Kalelioğlu, 2015; Erduran & Tataroğlu Taşdan, 2018; Öçal & Şimşek, 2017). Özçakır ve Aydın (2019) matematik öğretimine teknoloji entegrasyonunda yaşanan sorunların bir sebebini öğretmenlerin eski alışkanlıklarını devam ettirmeye yönelimli olmalarına bağlamıştır. Çavuş ve Yorgancı (2020) benzer şekilde öğretmenlerin alışlagelmiş uygulamalarını değiştirme konusunda isteksiz oldukları görüşünü savunarak, matematik öğretiminde daha iyi bir teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının değiştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Üredi ve Ulum (2020) sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi sürecinde teknoloji kullanımlarını incelediği çalışmasında ise, genel olarak,

teknolojinin matematik öğretme ve öğrenmeye katkısı olacağına inandıklarını ancak kendilerini teknolojiyi öğretimde kullanabilecek yetkinlikte görmediklerini ortaya koymuştur.

Covid-19 pandemi döneminde geçilen acil uzaktan öğretim

Covid-19 pandemisinin yayılmasıyla, dünyanın geri kalanıyla birlikte ülkemizde de yüz yüze yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği tartışma konusu olmuştur. Yaşanan bu sağlık felaketinden en az zarar görmek adına eğitim öğretim sunan okulların çoğunluğu, üniversiteler ve çeşitli eğitim kurumları yüz yüze sunduğu hizmetlerine ara vermek zorunda kalmıştır. Acil uzaktan öğretim (AUÖ) (Emergency Remote Teaching) yüz yüze sunulamayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilere çevrimiçi ortamda sunulabilmesi için bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. AUÖ, öğretme ve öğrenme sürecinin çevrimiçi vermeye uygun şekilde tasarlandığı ve sunulduğu deneyimlerin aksine, eğitim sürecini sektöre uğratacak kriz koşulları nedeniyle öğretim hizmetinin alternatif bir sunum ortamında geçici olarak verilmesidir (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Meydana gelen kriz koşullarında birincil amaç, eğitimin etkin ve verimli bir şekilde sunulması için uygun bir altyapının oluşturulması değil, daha ziyade acil bir durum veya kriz sırasında ulaştırılması nispeten daha hızlı ve güvenilir bir şekilde eğitim ve öğretim sürecine destek sunularak eğitim hizmetlerine geçici erişim sağlamaktır (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020). Ancak, kriz döneminde acilen geçilmesi planlanan AUÖ uygulamaları ile tasarım ve geliştirme için sistematik bir model kullanarak dikkatli bir öğretim tasarımı planlamasının ürünü olan “çevrimiçi öğrenme (online learning)” ile karıştırılmaması gerekliliğinin altı çizilmelidir (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011).

Acil uzaktan öğretim sürecinde yaşanan zorluklar

Covid-19 salgının yayılımının başlamasıyla birlikte, yüz yüze yapılan eğitimlerin bırakılıp hızlı bir şekilde AUÖ modeline geçilmesi birtakım sorunları da beraberinde getirdiği tartışılmaktadır (Hodges vd., 2020; Saltık-Ayhanöz & Peker, 2022). Araştırmalar, bu olumsuz etkilerin temelinde yatan sebeplerin ise, eğitim teknolojilerine ve internete erişim dahil olmak üzere kaynak eksikliğinin yanında, çocuklarını desteklemek için temel becerilerden yoksun olan, daha yoksul geçmişe sahip aileler arasında ev tabanlı öğrenmeyi yürütmek için fiziksel alanların eksikliğinden kaynaklı olduğunu göstermektedir (Bol, 2020; Iwai, 2020; Outhwaite, 2020; Thomas & Rogers, 2020). Alanyazında Covid-19 pandemi döneminde yürütülen AUÖ uygulamaları ile ortaya çıkan sorunları ele alan bir çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Ancak temel olarak; teknolojik altyapı/donanım eksikliğinin (Çakın & Akyavuz, 2020; Çardak & Güler, 2022; Sezgin, 2021), iletişim/etkileşim sorunlarının (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Hebecci, Bertiz & Alan, 2020; Şimşek & Yaşar, 2022); öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesindeki sorunların (Aydoğdu İskenderoğlu & Konyalıhatipoğlu, 2021; Sezgin, 2021); ölçme ve değerlendirme sürecindeki sorunların (Bozkurt, 2020) ön plana çıktığı görülmektedir.

Sezgin (2021) dünya çapında AUÖ sürecinde karşılaşılan sorunları analiz ettiği çalışmada, bu süreçte ortaya çıkan sorun ve sınırlılıkları 11 ana tema altında toplamıştır. Söz konusu araştırmada, bu süreçte en çok öne çıkan sorun ve engelin ise çevrimiçi araçları kullanabilmek için gereken bilgisayara erişememe, bilgisayar bulunmasına rağmen donanım ya da yazılım kaynaklı eksikliklerin olması, verimli bir internet bağlantısının noksanlığı ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bir diğer önemli sorun ise, öğretmenlerin teknolojik ve dijital öğrenme ve öğretme araçlarını öğretim sürecinde kullanmaya ilişkin becerilerden yoksunluklarıdır. Çardak ve Güler (2022) ise eğitim fakültelerinde ders veren akademisyenlerin Covid-19 döneminde eğitim uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin teknolojik araçlara olan ulaşım zorluğu, internet kaynaklı sorunlar gibi materyal kaynaklı problemlerin yanında eğitimcilerin teknolojik araçları öğretim sürecinde etkin kullanımını desteklenmesine engel olan yeterlilik sorunları, öğrencilerin derse katılımlarının kısıtlı olmasından dolayı yaşanan iletişim sorunları, öğrencilerin değerlendirilmesinde yaşanan sorunların eğitim sürecinde yaşanan sorunları teşkil ettiğini göstermiştir.

Acil uzaktan öğretim sürecinde ilkokul matematik öğretiminde yaşanan sorunlar

Covid-19 pandemi döneminde yürütülen AUÖ uygulamalarında yaşanan zorlukları matematik öğretimi açısından inceleyen araştırmalar teknik donanım yetersizliği, geri bildirim zorluğu, kişisel temas ve değerlendirmede sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur (Rodríguez-Muñiz, Burón, Aguilar-González & Muñiz-Rodríguez, 2021). Mailizar, Abdulsalam ve Suci (2020) tarafından yapılan araştırma; matematik öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme araçlarına ilişkin bilgi eksikliklerinin ve kendilerini yeterli görmemelerinin, uzaktan eğitim altyapı eksikliğinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme araçlarına ilişkin yeterli bilgi ve becerilerinin olmamasının ve bununla beraber öğrencilerin internet ve teknolojik araçlara olan sınırlı ulaşımının AUÖ dönemindeki öne çıkan engelleri teşkil ettiğini söylemektedir.

Ülkemizde Covid-19 pandemi döneminde matematik derslerinin AUÖ ile yürütülmesindeki yaşanan sorunlara değinen çalışmalara rastlanılmaktadır. Aydoğdu İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler yüz yüze eğitimde sık kullanmadıkları teknolojileri kullanmak durumunda kaldıklarını, bundan dolayı AUÖ sürecine hazırlıksız yakalandıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan sorunlar olarak; dersleri planlama sürecinde kaynak eksikliğinden dolayı sağlıklı bir planlama yapamadıklarını, öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan öğretim sürecinde yeteri kadar hayata geçirmediklerini ve bu sebeple kazanımları gerçekleştirmede olumsuzluklarla karşılaştıklarını, öğrencilerin derse katılımlarında eksikler yaşandığını, öğrenciler ile iletişimin zayıf olmasından dolayı etkin bir değerlendirme süreci gerçekleştiremediklerini göstermiştir. Bunun yanında, teknolojik altyapı eksikliğinin de sorunlar arasında yer aldığı vurgulanmıştır. Şimşek ve Yaşar (2022)

teknolojik altyapı eksikliğinden dolayı öğrencilerin az katılım göstermesinden ötürü iletişim sorunlarının yaşandığını, bu durumun ise öğrencilere dönüt vermede ve değerlendirme yapmada aksaklıklara sebep olduğunu ortaya koymuştur.

Ancak, bu dönemde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi sürecinde yaşadıkları deneyimlere odaklanan çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Uluslararası alandaki kimi araştırmacıların ilkökul öğrencilerinin matematik öğrenme düzeylerine ilişkin çalışmalar (bkz. Contini, Di Tommaso, Muratori, Piazzalunga & Schiavon, 2021; Marbán, Radwan, Radwan & Radwan, 2021; Meeter, 2021) yürüttüğü gözlenirken, özel olarak sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi süreçlerindeki deneyimlerini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır (bkz. Hodgen, Taylor, Jacques, Tereshchenko, Kwok & Cockerill, 2020). Ülkemizde ise bu konuda çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Özçakır Sümen (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi döneminde Öğretmenlik Uygulaması dersleri boyunca gözlemledikleri matematik dersleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları, uzaktan öğretim sürecinde matematik derslerinin; iyi planlandığını, derslerin daha çok sunum belgeleri üzerinden yürütüldüğünü, ancak sınıf yönetimi konusunda sorunların olduğunu göstermiştir. Dahası, öğretmen adaylarının gözlem verilerine dayalı olan bulguların çok sınırlı olabileceği ve doğrudan sınıf öğretmenlerine ulaşmanın daha sağlıklı veriler ortaya koyabilecek çalışmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Özçakır Sümen, 2021).

Covid-19 pandemi döneminde sunulan uzaktan öğretim uygulamalarının ilkökul düzeyindeki matematik öğretimi derslerine olan yansımaları hala belirsizliğini korumaktadır. Gerek, bu okul düzeyinde matematik öğretimini odağına alan çalışmaların eksikliği gerekse sınıf öğretmenlerine ulaşılmadan elde edilen veriler bu gizemi ortadan kaldırmaya yeterli gelmemektedir. Bununla beraber, ileriki bir zamanda meydana gelebilecek olası bir felaket durumunda uzaktan öğretimin tekrar kullanılması halinde önlemlerin alınabilmesi için bu süreçte yaşanan sorunları tespit etmek önem arz etmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan matematik eğitimi sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalar, yeterlilikler, karşılaşılan sorunlar ile yüz yüze matematik eğitim sürecine yansımaları incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma bir fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomenoloji araştırmaları, farkındalık sahibi olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı amaçlar. Bu çalışmalarda, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ya da yansıtabilecek bireylerle çalışmaya odaklanı-

lır. Bu çalışmada da Covid-19 pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin matematik eğitimi süreçlerindeki uygulamaları, yaşadıkları problemler, yeterlilikler ve yüz yüze eğitim sürecine yansımaları bağlamında yaşadıkları deneyimlerin araştırılması hedeflenmiştir. Böylece, Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan matematik eğitimi süreci ve sonrasında yüz yüze eğitime yansımaları, bu olguyu yaşayanların .perspektifinden anlaşılabilir.

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş on iki sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapması, sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olmaları, Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerine düzenli uzaktan öğretim uygulaması ile matematik öğretimi yapmış olmaları katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kodu	Cinsiyet	Görev Yaptığı Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	Deneyim Yılı	Ders Verdiği Sınıf Düzeyi	Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bir Eğitimi Var/yok
Ö1	Erkek	Alt sosyoekonomik düzey	18 yıl	1	Var
Ö2	Kadın	Alt sosyoekonomik düzey	12 yıl	2	Yok
Ö3	Kadın	Alt sosyoekonomik düzey	15 yıl	3	Yok
Ö4	Kadın	Alt sosyoekonomik düzey	3 yıl	4	Yok
Ö5	Erkek	Orta sosyoekonomik düzey	14 yıl	1	Yok
Ö6	Kadın	Orta sosyoekonomik düzey	6 yıl	2	Var
Ö7	Kadın	Orta sosyoekonomik düzey	11 yıl	3	Yok
Ö8	Erkek	Orta sosyoekonomik düzey	18 yıl	4	Yok
Ö9	Kadın	Üst sosyoekonomik düzey	15 yıl	1	Yok
Ö10	Erkek	Üst sosyoekonomik düzey	6 yıl	2	Var
Ö11	Erkek	Üst sosyoekonomik düzey	8 yıl	3	Var
Ö12	Erkek	Üst sosyoekonomik düzey	23 yıl	4	Yok

Katılımcı öğretmenler her bir sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapması gözetilerek belirlenmiştir. Öğretmenler ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 1’de görülmektedir. Ayrıca, katılımcı alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde görev yapmakta olan her dört öğretmenden en az biri Covid-19 pandemi dönemi öncesinde eğitimde dijitalleşmeye yönelik çeşitli eğitimler almıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Covid-19 Pandemi Dönemi İlkokul Matematik Dersi Uygulamaları ve Yansımaları Görüşme Formu (GF)" kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranarak süreçle ilgili detaylı bilgi sağlayacak bağlamların neler olabileceği tespit edilmiş ve bu bağlamları derinlemesine incelemeye imkân sunacak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu için oluşturulan açık uçlu sorular alanda uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan öğretim üyelerinden ikisinin çalışma alanı Matematik Eğitimi Anabilim Dalı iken, diğerininki Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’dır. Uzmanlardan alınan dönütlerle sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlen form üç sınıf öğretmeni üzerinde denenerek pilot uygulaması yapılmış, alınan dönütlerle forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda sekiz açık uçlu soru yer almakta olup bu sorularla hazırlık süreci, kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci, materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme, yeterlilikler, yüz yüze eğitim sürecine yansımalar yer almaktadır.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmeler, Zoom toplantıları şeklinde çevrimiçi olarak yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşme süreçlerinde katılımcı sınıf öğretmenlerine önce demografik bilgiler sonra görüşme formundaki sorular. Görüşme süreçleri katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizi sürecinin dört basamağa sahip olduğu ifade etmektedir. Bunlar; (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Buradan hareketle, araştırma kapsamında çevrimiçi görüşmelerle toplanan veriler, analiz edilebilmesi için, transkript haline dönüştürülmüştür. Hazırlanan transkript araştırmanın amacı doğrultusunda satır satır incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar incelenerek aynı amaca hizmet edenler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş bu işlem sonrasında 17 kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler de incelenerek benzer özellikte olanlar bir araya getirilerek altı temaya ulaşılmıştır. Bulguların sunulması sürecinde alıntılar sunulması sürecinde katılımcıların bilgilerinin gizli kalması için kendi adlarını çağrıştırmayacak şekilde kod adlar verilmiştir.

İnandırıcılık

İnandırıcılık, nitel araştırmaların temel öğelerinden birisi olarak görülmektedir. İnandırıcılık, araştırmada yer alan anlatım ve yorumlarının gerekçesinin sağlanması ile mümkün hale gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada verilerin analizinde inandırıcılığın sağlanabilmesi için bir takım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önleyebilmek için görüşmeler kayıt altına alınmış, araştırma süreçleri katılımcılar, veri toplama ve analiz süreci vb. okuyucuların anlayacağı açıklıkta yazılmıştır. Ayrıca, analizlerde yapılan çıkarımları herkes için anlaşılır hale getirebilmek için alıntılara yer verilmiştir. Aynı zamanda, araştırmada verilerin analizi sürecinde ise kodlayıcı güvenilirliğine başvurulmuştur. Bu süreçte, gerçekleştirilen kodlamalar matematik eğitiminde uzman ve nitel araştırma bilgisine sahip başka bir araştırmacının yaptığı kodlamalarla karşılaştırılmıştır. Kodlamalar incelenerek görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2021/15 nolu toplantısında 26 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular analiz sürecinde ulaşılan temalar esas alınarak "Matematik dersi hazırlık süreci bulguları", "Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular", "Materyal ve Kaynak Kullanımına İlişkin Bulgular", "Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular", "Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular" ve "Matematik Eğitimine İlişkin Mesleki Yeterlilik Bulguları" olmak üzere altı başlık altında sunulmuştur.

Matematik dersi hazırlık süreci bulguları

Matematik dersi hazırlık süreci bulguları kapsamında sınıf öğretmenleri AUÖ sürecinde matematik derslerinden önce gerçekleştirdikleri çalışmalarını değerlendirmiş ve bu çalışmalardan uzaktan öğretim sürecinde gerçekleştirmeye başladıkları ve yüz yüze eğitim sürecine transfer ettikleri çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Hazırlık sürecine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Döneminde Matematik Eğitimi Sürecinde Hazırlık Aşamasında Gerçekleştirdikleri Uygulamalar ve Yansımalar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Hazırlık süreci çalışmaları	Süreç organizasyonuna yönelik çalışmalar	Planlama yapma, Zamanı etkili kullanmayı düşünme, Yöntem ve teknik belirleme, Sorulacak soruları hazırlama
	Araştırma temelli çalışmalar	Kaynak araştırması yapma, Konu ile ilgili videolar araştırma, Eğitim sitelerinden araştırma yapma, Etkinlikler ve oyunlar araştırma, Dijital eğitim uygulamaları (Web 2 araçları) için çalışma yapma, Zümre hocalarıyla fikir alış verişi yapma
	Yüz yüze eğitim sürecine yansımalar	Etkili planlamanın önemini fark etme ve kapsamlı planlamalar yapma, Meslektaş deneyiminden faydalanmanın önemini fark etme ve çalışmalar yapma, Matematik eğitimine web 2 araçlarını entegre edecek planlama yapma, Matematik eğitimi için dijital eğitim platformları üzerinde araştırma, Derse hazırlık için videolar çekme

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde matematik eğitimi için sınıf öğretmenlerinin süreç organizasyonuna yönelik ve araştırma temelli çalışmalar yaptıkları gözlenmektedir. Sınıf öğretmenleri, Covid-19 pandemi dönemi öncesinde matematik eğitim sürecinde bir deneyimin de verdiği rutinlerinin olduğunu bu nedenle hazırlık için çok fazla çalışma gerçekleştirmediklerini ancak uzaktan öğretim sürecinin getirdiği yenilikler ve sınırlılıklar nedeniyle hazırlık çalışmalarını etkili bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden biri şunları ifade etmiştir:

“...pandemiden önce yıllarından da verdiği bir deneyim nedeniyle ne yapacağımı zaten bildiğim için öyle çok bir hazırlık çalışması yapmıyordum. Ancak, pandemi bizi hiç bilmediğimiz bir matematik öğretim süreci ile baş başa bıraktı. Uzaktan eğitim süreci. Çok boyutlu düşünmek gerekiyor zaman sınırı var kısa zamanda nasıl etkili ders anlatabilirim, hangi soruları özellikle sormalyım, bu süreçte kullanılacak en iyi yöntem ne olur diye mutlaka bir düşünme sürecine giriyorsunuz...” (Ö1).

Araştırma temelli çalışmalar ile ise uzaktan öğretim sürecinde nasıl uygulamalar yapabileceklerine ilişkin araştırmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Böylece, hem uzaktan matematik eğitimi hem de Web 2 araçlarının matematik derslerine entegrasyonu ile ilgili bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Pandemi döneminde matematik dersleri için araştırma temelli araştırmalar yaptığını sınıf öğretmenlerinden biri *“...videolar aradım anlatacağım konuyla ilgili etkinlikler...ben sürekli araştırdım internet sitelerinden facebooktan öğretmenlerin yardımlaştığı sitelerden... (Ö8)*” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir sınıf öğretmeni ise şöyle ifade etmiştir:

“...çok zor bir süreçti. Uzaktan matematik eğitimini bırakın Zoom’u kullanmayı bile bilmiyorum. Ne yapacağım, bu çocuklara nasıl ders anlatacağım, diğer öğretmenler ne yapıyor diye düşünüp çok araştırdım. Eğitici siteler buldum uzaktan eğitimle ilgili, ders videoları araştırdım, web 2 araçları olarak söylediğimiz dijital öğrenme araçlarını araştırdım, arkadaşlara çok sordum herkes birbirine yardım etti...” (Ö9).

Sınıf öğretmenleri, uzaktan öğretim sürecindeki matematik dersi için hazırlık aşamasındaki deneyimlerinin yüz yüze matematik eğitim sürecine yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili sınıf öğretmenlerinden biri “...pandemi sürecinde uzaktan eğitim ve web 2 araçları ile ilgili çok şey öğrendim. Çok faydasını da gördüm. Bunları yüz yüze eğitim matematik derslerimde kullanmaya çalışıyorum. Bunun için hazırlıklar yapıyorum... eğitim platformlarını araştırmaya takip etmeye devam ediyorum...”(Ö10).

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bulgular

Matematik dersi öğretme-öğrenme süreci bulguları kapsamında sınıf öğretmenleri AUÖ sürecinde matematik derslerinde gerçekleştirdikleri çalışmaları değerlendirmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bu çalışmalardan AUÖ sürecinde uygulamaya başladıkları ve yüz yüze eğitim sürecinde de uygulamaya devam ettikleri çalışmaları değerlendirmişlerdir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Döneminde Matematik Eğitimi Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Gerçekleştirdikleri Uygulamalar ve Yansımalar

Tema	Kategori	Kod
Öğrenme- öğretme süreci	Yüz yüze eğitim ile aynı devam eden uygulamalar	Anlatma, Yazı tahtasını kullanma, Ders videosu izletme, Ders kitabını takip etme, Alıştırma yapma, Müzik ile matematik öğretimi yapma, Soru-cevap tekniğini kullanma, Problem çözme çalışması, Pekiştirme yapma, Örnek incelemesi yapma
	Pandemi dönemi ile sürece dahil edilen uygulamalar	Zoomda ders anlatma, Önemli konular için video çekme, Google formda sorular hazırlama, Dijital oyunlarla öğrenme etkinliği yaptırma, Grafik tablet kullanma, Online sorular kullanma, Zor problemler için video çekme, Z kitabından problem çözme, Dijital eğitici oyunlarla ödevlendirme yapma
	Yüz yüze eğitim sürecine yansımalar	Öğrenme eksikleri için Zoomda ders anlatma, Web 2 araçlarını içeren etkinlikler gerçekleştirme, Okul dışı öğrenme videoları kullanma, Matematik eğitimi daha eğlenceli hale getirme, Matematik öğrenmeyi daha anlamlı hale getirme, Matematik eğitiminde dijitalleşmeyi sağlama

Tablo 3’te öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde pandemi döneminde uzaktan matematik eğitimi kapsamında sınıf öğretmenlerinin hem yüz yüze eğitim ile aynı devam eden uygulamaları hem de pandemi dönemi ile sürece dahil edilen yeni uygulamaları işe koştukları gözlenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerden biri yüz yüze eğitimde yaptığı gibi beyaz bir tahta alıp Zoom uygulamasını açıp ders anlattığını ifade etmiştir. Pandemi dönemi ile sürece dahil edilen uygulamalar kapsamında ise sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini öğretme-öğrenme sürecine entegre edecek çalışmalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.. Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği çalışmaları öğretmenlerden biri şu şekilde açıklamıştır:

“...normal okul zamanında olsaydım ders kitabı, fotokopi ve tahta ile ders anlatıp, soru çözüyorduk. Ama uzaktan eğitimde süreç değişti. Zoomda ders anlatımının ve soru cevabın yanı sıra Web 2 araçlarını kullanarak etkinlikler hazırlamaya başladım. Dijital oyunlarla ders onlar için daha eğlenceli oldu, önemli konular ve zor problemler için video çekip kullandım, okul dışı öğrenme için imkânımız oldu. Matematik dersi tamamen dijital bir yapıya sahip oldu...”(Ö11).

Sınıf öğretmenleri, Covid-19 pandemi döneminde uzaktan öğretim sürecindeki deneyimledikleri uygulamalardan yüz yüze matematik eğitim sürecine transferler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, pandemi dönemi sonrasında dijital araçların matematik eğitiminin bir parçası haline gelmesiyle öğrenciler için matematik öğrenmenin daha eğlenceli ve anlamlı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden biri şunları ifade etmiştir:

“Pandemi döneminde matematik öğretmek uzaktan çok zorlayıcıydı. Ama öğretici de oldu. Bize matematiği çağın gerektirdiği dijitalleşme ile birlikte öğretmeyi zorunlu olarak yaptırdı. Matematik dersi öğrenciler için dijital araçlarla daha eğlenceli ve anlamlı hale geldi. Görsellerle daha somut oldu. Dijital oyunlarla da onlar için daha eğlenceli oldu... bir de videolara devam ediyorum. Pandemide çok işime yaramıştı. Öğrenme sürecini okul, sınıf ortamı dışına da taşıyabiliyorsunuz böylece... ben önemli konular için kullanıyorum bu ders videolarını, kendim çekiyorum... güzel etkileri oldu. Matematik eğitiminde dijitalleşme adına diye düşünüyorum...”(Ö5).

Materyal ve kaynak kullanımına ilişkin bulgular

Materyal ve kaynak kullanımına ilişkin bulgular kapsamında sınıf öğretmenleri Covid-19 pandemi döneminde ve yeniden yüz yüze eğitime geçiş sürecinde matematik öğretimine yönelik işe koştukları materyaller incelenmiştir. Materyal ve kaynak kullanımına ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Matematik Eğitiminde Materyal ve Kaynak Kullanımı ve Yansımalar

Tema	Kategori	Kodlar
Materyal Kullanımı	Yüz yüze eğitim ile aynı materyaller	MEB'in ders kitabı, MEB'in çalışma kitabı, derse özel tasarlanan materyaller, somut materyaller, beyaz yazı tahtası
	Pandemi dönemi ile sürece dahil edilen materyaller	Zoom uygulaması; Okulistik, Wordwall, Padlet gibi eğitim siteleri; Çevrimiçi ders videoları; Çevrimdışı hazırlanan ders videoları; Farklı platformlardaki konulara ilişkin videolar; Grafik tablet (donanım); Whiteboard (bilgisayar yazılımı); Google formlar; Uygulamalı hazırlanan online materyaller; MEB'in ders kitabı, MEB'in çalışma kitabı, Z kitap, Akıllı kitap gibi dijital dokümanlar, Dijital yarışmalar, Dijital eğitici oyunlar.
	Yüz yüze eğitim sürecine yansımalar	Eğitim teknolojileri temelli materyal ve kaynakları kullanmaya devam etme, Eğitim teknolojilerini matematik eğitimindeki önemini fark etme, Materyal ve kaynak kullanımında dijital dönüşümü sağlama

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde matematik dersinde uzaktan öğretim sürecinde yüz yüze eğitim süreci ile benzer olarak kullandıkları materyal ve kaynakların yanı sıra Covid-19 pandemi dönemi ile sürece dahil edilen materyal ve kaynakların olduğu gözlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitim ile benzer olarak MEB'in ders kitabı, MEB'in çalışma kitabı, somut materyaller, beyaz yazı tahtası gibi materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi dönemi ile matematik eğitimi sürecine dijital teknolojileri dahil ettikleri gözlenmiştir (bkz. Tablo 4). Öğretmenlerden biri bu durumla ilgili şunları ifade etmiştir:

"...materyallerimiz onlinedi (çevrimiçiydi). Zaten, mecburen, online (çevrimiçi) materyaller, yani bunlar dijital oyunlar dijital yarışmalar dijital dokümanlar hep bu şekilde gitti. Normal okul ortamındaki malzemeleri kullanamadık bazen de somut materyaller olsun diye evlere şey ödevi verdik, diyelim ki; kesirlerle ilgili bir maket çalışması gibi buna benzer ya da bir elmayı kes dörde böl, portakalı dilimlere ayırabilme gibi.. Bunları da dijital pano çalışmamız var padlet diye padlette her öğrenci girip ekledi. Sınıftaki bizim o duvar panolarına astığımız resimleri artık padletten sanal ortamda astık daha zevkli oldu. Hatta puanlar verebildiler kendi aralarında..." (Ö12).

Materyal ve kaynak kullanımı bağlamında ilkökul matematik eğitimine yansımalarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları materyal ve kaynakları kullanmaya devam ettikleri ve matematik derslerinde eğitim teknolojileri kullanımına ilişkin farkındalık kazandıklarını belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ayrı-

ca, matematik eğitiminde materyal ve kaynak kullanımında dijital dönüşümün sağlanmasına önemli katkılar sağlandığını belirtmiştir. Bu durumla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“...18 yıldır derse giriyorum hazırlıksız hiç derse gitmedim ancak böyle eğitim teknolojilerini kullanayım diye bir çabam da yoktu. Pandemide çok zorlandık fakat matematik derslerinde materyalleri eğitim teknolojileri mantığıyla yeniden yapılandırdık. Ben de matematik derslerinde eğitim teknolojilerini kullanmaya başladım. ... Daha anlamlı, eğlenceli ve somut yapıyor matematiği. Şimdi de kullanmaya devam ediyorum derslerde...ben ve benim gibi çok sayıda öğretmenin sınıfında matematik dersinde materyal kullanımında dijital dönüşümü sağlamayı hızlandırdı diye düşünüyorum...” (Ö1)

Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bulgular

Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bulgular bağlamında sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan matematik öğretimi süreçlerinde gerçekleştirdikleri ölçme-değerlendirme çalışmalarının neler olduğu ve bu çalışmaların yüz yüze eğitime geçiş sürecinde matematik öğretiminde işe koşulan ölçme-değerlendirme süreçlerine etki edip etmediği incelenmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme ve Yansımalar

Tema	Kategori	Kodlar
Ölçme-Değerlendirme	Pandemi dönemi sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar	Yayınevlerinin değerlendirme testlerinin paylaşımı, Google formlar ile sınav hazırlama, Konu anlatım ya da soru çözüm videosu isteme, quizzz.com internet sayfasından sınav hazırlama, Problem çözme çalışması yaptırma, Soru-cevap tekniği ile süreç içi değerlendirme, Kamerada çözümleri göstermelerini isteme
	Pandemi döneminde ölçme-değerlendirme çalışması yapmama nedeni	Sınav yapma imkanı bulamama, Zamanın sınırlı olması, çevrimiçi ölçme-değerlendirme için yeterli bilgisi olmaması, Velilerin dönüt alma sürecinde dahil olması, Teknolojik eksikliklerin/aksaklıkların olması, Çevrimiçi ders sürecinde dönüt almanın zor olması
	Yüz yüze eğitim sürecine yansımalar	Çevrimiçi ölçme-değerlendirme çalışmalarına devam etme, Çevrimiçi ölçme-değerlendirme uygulamalarının etkililiğini fark etme, Çevrimiçi ölçme-değerlendirme için mesleki gelişim çalışmaları yapma

Tablo 5’te ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde Covid-19 pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar yer almaktadır. Bu süreçte, ölçme-değerlendirme çalışması yapan sınıf öğretmenlerin daha çok süreç sonunda değerlendirme çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Böylece, uzaktan öğretim sürecinde dijital uygulamalar yoluyla değerlendirme yapmaya yönelik entegrasyon gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu durumla ilgili sınıf öğretmenlerinden biri şunları ifade etmiştir: *”Değerlendirmelerim... gerek videolar üzerinden gerek Google formlarda verilen cevaplar üzerinden... çünkü istatistik çıkarabiliyoruz o konuda. Sizler de daha iyi biliyorsunuz. Quizizz gibi uygulamalarda (internet sayfası) aynı şekilde Google formlarda olduğu gibi öğrencilerin vermiş olduğu cevapları takip edebiliyorsunuz...” (Ö10).*

Covid-19 Pandemi döneminde AUÖ uygulamalarından yüz yüze eğitime geçişle birlikte ise ölçme-değerlendirme çalışmalarındaki eğitim teknolojileri uygulamalarını kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle, eksikleri tespit etmek için hızlı dönüt alma imkânı vermesinin bu araçları dersten önce hazırbulunuşluk amaçlı değerlendirme çalışmaları için de bu araçları kullanılmasını sağlamıştır. Ayrıca, eğlenceli olması matematiğin değerlendirme aşamasını da çocuklar için ilgi çekici haline getirdiği belirtilmiştir.

Karşılaşılan problemlere ilişkin bulgular

Matematik eğitimi sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin bulgular kapsamında sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan matematik öğretimi süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin neler olduğu ve yüz yüze eğitime geçiş sürecinde matematik eğitiminde problem olarak ne tür yansımalar yaşandığı ele alınmıştır. Matematik eğitimi sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Matematik Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Problemler ve Yansımalar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Karşılaşılan sorunlar	Sistem, yeterlilik ve materyal kaynaklı sorunlar	Grafik tableti, tablet, yetersiz donanımlı bilgisayarlar; İnternet bağlantı problemi; Zoom uygulamasının kullanımında zorlanma, ders anlatım platformunun tahtasını matematiksel işlemlerde kullanamama, çevrimiçi eğitim materyali hazırlamada ve çevrimiçi araçları kullanmada yetersiz hissetme, matematik öğretimini çevrimiçi platformlarda sunmada yaşanan mesleki yetersizlik; Çevrimiçi öğretim ve öğrenme materyallerinin eksikliği
	Uygulamadan kaynaklı sorunlar	Çocukların dikkatini toplamakta zorlanma, istenmeyen davranışı kontrol problemi, ders saatlerinin değişiminin düzensizlik oluşturması, velilerin sürece müdahil olması, yeterli dönüt ve düzeltme sağlanamaması, uzaktan öğretimde matematik derslerine devam problemi, kazanımların tamamını gerçekleştirememe
	Yüz yüze eğitim sürecine yansımalar	Matematik bilgi ve becerilere ilişkin eksik öğrenmeler, Matematik bilgi ve becerilerine ilişkin yanlış öğrenmeler, Yüz yüze matematik derslerinde adaptasyon sorunu yaşama, Matematiğe ilişkin başarısızlık duygusunda artma, Matematik derslerinde dikkat eksikliği yaşama, Matematik derslerinde motivasyon eksikliği yaşama

Tablo 6 incelendiğinde Covid-19 pandemi döneminde uzaktan matematik öğretiminde karşılaşılan problemlerin pandemi döneminde sistem, yeterlilik ve materyal temelli sorunlar, pandemi döneminde uygulama sürecinden kaynaklanan sorunlar ve yüz yüze eğitim sürecine yansımalar olmak üzere üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan sistem, yeterlilik ve materyal temelli sorunlar kapsamında; donanımsal araçların ve yazılımsal araçların doğru kullanamama, internet bağlantı problemleri, çevrimiçi materyal eksikliği gibi durumların öne çıktığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri özellikle uzaktan matematik eğitiminin ilk dönemlerinde Zoom uygulamasını kullanmakta zorluk çektiklerini, ders anlatım platformunun tahtasını matematik işlemleri için kullanmadıklarını, materyal ve tablet eksikliğinin yanı sıra, uzaktan matematik öğretimi bağlamında çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte yaşadığı problemleri sınıf öğretmenlerinden biri şöyle açıklamıştır.

“Önce Zoom programı kullanamama durumumuz vardı. Hiç bilmediğimiz bir şey bize kulmanın deniliyor. Onu kullanmak için yoğun bir çaba sonrasında bu defa matematik dersini uzaktan nasıl yapacağız sorunu oldu. Uzaktan ilkökul matematik eğitimi nasıl yapılır ben gerçekten bu sürecin başında özel olarak ilgilenen birkaç hocanın dışında kimsenin bildiğini sanmıyorum. Öğrenciye işlem yaptıracığım sistem tahtasında nasıl olur bilemiyorsun. Sözel

söylüyorsunuz anladık diyorlar anlamıyorlar. Materyal yok, online materyal hazırlayacak bilgin yok bir dünya problem. Bir de diğer taraf var tabi tablet eksik, internet bağlantı problemi daha bir sürü şey işte...” (Ö4).

Pandemi döneminde öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan problemler çerçevesinde ise sınıf öğretmenlerinden birisi bu süreçte yaşadığı problemi şöyle ifade etmiştir:

“Şimdi şöyle ki çocuklar ev ortamında çocuklar çoğunlukla yatarak derse katılıyorlardı nasıl dikkat toplasın, dikkat eksikliği hep oldu. Zaman sınırlıydı, düzenli dönüt ve düzeltme veremedim. Veliler de bu süreçte bazı noktalarda problem oldu. Çocuğa soru soruyorum veli yanına oturup o cevabı söylüyor söylesin diye. Çocuk öğrenmiyor veli doğru cevap versin diye çocuğu onun öğrenmesini olumsuz etkiledi... devam da ayrı bir sorun oldu. Hele de matematik dersinde. Ders zaten zor geliyordu onlara bu durumu derse çok ilgisi olmayanlar fırsat olarak kullandılar...” (Ö3).

Sınıf öğretmenleri, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan matematik eğitimi sürecinin yüz yüze matematik eğitim sürecine çeşitli problemler yansımaları olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte yaşanan problemi öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir:

“...tekrar yüz yüze eğitime geçince matematik eğitimi ile ilgili bilgi ve beceri eksikliği oldu. Özellikle derse düzenli katılmayanların çok ciddi eksiklikleri oldu. Uzaktan eğitimin de verdiği bir dikkat eksikliği var. Evde rahat oturuyorlardı. Şimdi de odaklanamıyorlar. Sınıfta dikkat süreleri de eskiye göre çok düştü...” (Ö2).

Matematik eğitimine ilişkin mesleki yeterlilik bulguları

Matematik eğitimine ilişkin mesleki yeterlilik bulguları kapsamında sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan matematik öğretimi süreçlerinde mesleki yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleri ve yüz yüze eğitime geçiş sürecinde matematik eğitimine ilişkin mesleki yeterlilik bağlamında yansımalarının neler olduğu incelenmiştir. Matematik eğitimine ilişkin mesleki yeterlilik bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Matematik Eğitimi Sürecinde Mesleki Yeterlilikleri ve Yansımalar

Tema	Kategori	Kodlar
Mesleki Yeterlilik Bulguları	Uzaktan öğretim için mesleki olarak yeterli bulmama	Kazanımlara uygun etkinlik planlamakta zorlanma, uzaktan öğretimde etkinlikleri uygulamakta zorlanma, materyal hazırlamada yetersiz hissetme, eğitim teknolojisi ile ilgili bilgisini yetersiz bulma, kendini yüz yüze eğitimdeki kadar yeterli bulmama, uzaktan öğretim için mesleki açıdan yetersiz olduğunu düşünme
	Uzaktan öğretim için mesleki olarak yeterli bulma	Web 2 araçları üzerinde e-twinning projesine katılmış olma, Web 2 araçları için bireysel gelişim çalışması yapmış olma, süreçte Web 2 araçları için daha fazla gelişim sağladığını düşünme
	Mesleki yeterlilik gelişimine yansımalar	Matematik eğitiminde dijitalleşme için mesleki gelişimin önemini fark etme, Matematik eğitiminde dijitalleşme için bilgi ve beceri gelişimi sağlama

Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde AUÖ ile matematik öğretimi sürecindeki mesleki yeterliliklerini değerlendirdiklerinde öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli bulmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedenlerinden birisinin, matematik eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımı konusunda herhangi bir mesleki eğitim almamaları olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki yeterliliklerinin iyi olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri ise Covid-19 pandemi döneminden önce eğitimde dijitalleşme için özellikle Web 2 araçları için eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi sürecinin mesleki gelişim yansımaları kapsamında ise katılımcı sınıf öğretmenleri üç noktanın altını çizmiştir. Bunlardan ilki farkındalık gelişimine odaklanmakta olup sınıf öğretmenleri bu kapsamda matematik eğitiminde dijitalleşme için mesleki gelişimin önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan sınıf öğretmenleri Covid-19 pandemi döneminde uzaktan öğretim uygulamaları ile birlikte matematik eğitiminde dijitalleşme için bilgi ve beceri gelişimi sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden biri “...hiçbir şey bilmediğimiz bir eğitim sürecinde hepimiz bireysel çabamızla gelişime zorlandık. Hiçbir şey yapmayan öğretmen bile en azından Zoom kullanmayı öğrendi. Zoom üzerinden matematik dersi anlatmayı, tahtasını kullanmayı, dijital oyunlarla matematik öğretimi yapmayı öğrenmiştir...” (Ö4) şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde gerçekleştirdikleri AUÖ uygulamaları matematik eğitimi kapsamında yaptıkları uygulamaları, süreçteki öğrenme ve

öğretim araçlarına ilişkin yeterlilikleri, süreç boyunca karşılaştıkları sorunları ile bu dönemde edindikleri deneyimlerin yüz yüze matematik eğitim sürecine yansımaları incelenmiştir. Gerek uluslararası alanda gerekse ulusal alandaki sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi dönemindeki matematik öğretimi deneyimlerinin incelenmesi ve bu süreçteki deneyimlerin sonraki öğretim süreçlerine ne türden etkilerinin olduğunun araştırılmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim, ulusal düzeyde bu süreçte ilkökul düzeyindeki matematik öğretimi ele alan çalışmalara olan ihtiyaçtan bahsedilmektedir (Özçakır Sümen, 2021). Bu anlamda, elde edilen bulguların önemli sonuçları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, AUÖ modeliyle öğretime devam edilen dönemde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi sürecinde ihtiyaç duyulan dijital araçlara ilişkin bilgi ve becerilerden yoksun olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Nitekim, alanyazında yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Üredi ve Ulum (2020) tarafından yürütülen çalışmada da benzer şekilde öğretmenler kendilerini teknolojik araçları matematik öğretiminde kullanmaya yetkin görmediklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, öğretmenlerin dijital öğretim ve öğrenme araçlarının kullanımı ve derslere entegrasyonu hususlarında destekten yoksun kaldıkları anlaşılmıştır. Bu durum, Bozkuş ve Karacabey'in (2019) ve Dağ'ın (2016) çalışmalarında ulaştıkları sonucu desteklemektedir. Söz konusu çalışmalarda, öğretmenlerin sundukları öğretim yaşantılarında bilişim teknolojilerini kullanma hususunda yeterliliklerinin kısıtlı olduğu tartışılmaktadır. Buradan hareketle, araştırmada elde edilen sonuçların alanyazındaki diğer çalışmalarla tutarlılık gösterdiği gözlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, Covid-19 pandemi döneminde öğretmenler AUÖ sürecinde deneyimledikleri dijital öğrenme araçlarını yüz yüze eğitimde de kullanmaya olan eğilimleridir. MEB (2022) tarafından süregelen eğitimde dijital araçların kullanımı için yaptığı girişimlerinin bu süreçteki zorunluluklar sayesinde sonuç vermesi önem arz etmektedir. Ancak, her ne kadar öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanmak adına çaba gösterdikleri gözlemlense de, sorun yaşanan öğretmenlerin yüz yüze süreçteki öğretim alışkanlıklarını devam ettirmeye çalıştıkları da görülmüştür. Bu davranışın kendilerini dijital araçları kullanma konusunda yetkin görmeyen öğretmenlerin göstermesi, Üredi ve Ulum'un (2020) çalışmasında da ortaya koyduğu üzere öğretmenlerin bu araçları kullanmada yetersiz hissetmeleri ile ilişkilendirilebilir. Nitekim, öğretmenlerin bu hususta verilecek eğitimlere sıcak bakmaları da bu sonucu doğrular niteliktedir. Çavuş ve Yorgancı'nın (2020) öğretmenlerin bu yöndeki tutumlarının değiştirilmesinin öğretime teknolojinin entegrasyonunu hızlandıracağı yönündeki görüşü güncel araştırmanın bulgularıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin teknoloji kullanımlarındaki yaşadıkların sorunların çözülmesinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Covid 19 pandemi döneminde zorunlu olarak yürütülen AUÖ uygulamaları, sınıf öğretmenlerinin dijital araçlar ile desteklenen öğretim ve öğrenme uygulamalarının matematik eğitimindeki yeri ve önemi hakkında göz önünde bulundurulmaya değer bir farkındalığa sevk

ettiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarının, Bozkurt'un (2020) araştırmasında da dile getirdiği gibi, AUÖ uygulamaları öğretmenlerin dijital araçları öğretim sürecinde kullanmalarının önünü açmış gibi görünmektedir. Sezgin'in (2021) yaptığı araştırmada Covid-19 pandemi döneminde yaşanan bu olağanüstü durumun eğitimde dijital araçların kullanımını teşvik edebileceğini tartışmaktadır. Bu anlamda, zorunlu olarak sınıf öğretmenlerinin dijital öğretim ve öğrenme araçlarını deneyimlemesi matematik eğitiminin bilişim araçlarıyla zenginleşmesine yardım ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde sağlıklı ölçme ve değerlendirme yapamadıklarına inandıklarını göstermiştir. Bu süreçte, zamanın sınırlı olması, süreç değerlendirmeleri için dönüt almanın zorluğu veya çevrimiçi ölçme ve değerlendirme araçları hakkında öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olması gibi teknik ve yeterlilik kaynaklı sorunlar gözlenmesi alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler taşımaktadır. Sangster, Stoner ve Flood (2020) AUÖ uygulamaları esnasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çevrimiçinde doğru bir şekilde uyarlanmamasının önemli bir sorun teşkil ettiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde bu durum Bozkurt (2020) tarafından yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Ölçme ve değerlendirme sürecinin, öğretim sürecinde olduğu gibi, teknolojik altyapı ve donanım aksaklarından önemli ölçüde etkilendiği tartışılmaktadır (Çakın & Akyavuz, 2020; Çardak & Güler, 2022). Öte yandan, Rodríguez-Muñiz, Burón, Aguilar-González ve Muñiz-Rodríguez (2021) AUÖ uygulamalarında öğrencilere dönüt vermenin zorluğu üzerine tartışmaktadır. Güncel araştırma, ölçme ve değerlendirme üzerine alanyazındaki sorunların sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi uygulamaları için de geçerli olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında, velilerin değerlendirme sürecini etkileyebilmeleri ve teknolojik aksaklıklardan faydalanılarak sınav esnasında öğrencilerin başka kaynaklardan yararlanabilmesi AUÖ uygulamaları esnasındaki ölçme ve değerlendirmelerin güvenilirliklerini etkilediği düşünülmektedir.

Pandemi döneminde yürütülen AUÖ uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaşadıkları sorunlar temelde alanyazında benzer çalışmalarda yer alan sorunlarla benzerlikler göstermektedir. Öğretmenlerin matematik öğretiminde yaşadıkları sorunlar içerisinde gerekli teknolojik donanım eksikliği veya internete erişememe sorunları Mailizar, Abdulsalam ve Suci (2020), Çakın ve Akyavuz (2020), Çardak ve Güler (2022) tarafından yapılan çalışmada da dile getirilmiştir.

Güncel araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise Covid-19 pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi uygulamalarında yaşadıkları sorunların pandemi sonrasında geçilen yüz yüze eğitimde de olumsuz bir takım etkilere sebep olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmış olunmasıdır. Bu perspektiften bakıldığında, sınıf öğretmenleri pandemi döneminde yürütülen matematik öğretimi etkinliklerinin verimli olmadığını düşünmektedirler. Bunun en büyük sebeplerinden birisi olarak ise AUÖ uygulamaları sürecinde yeterli iletişim ve etkileşi-

min gerçekleştirilememesi gösterilebilir. Araştırmanın bulguları, bu süreçte gözlemlenen sınırlı iletişimin öğretimin etkililiğini ket vurduğunu göstermiştir. Bu durum aynı zamanda Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) ve Hebecci, Bertiz ve Alan (2020). tarafından yapılan araştırmalarda da, AUÖ sürecinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim ve neticede öğrenci ve öğretim arasındaki etkileşimin yetersiz düzeyde gerçekleşmesinin en önemli sorunlardan birisi olarak ön plana çıktığı gözlenmiştir. Nitekim, Contini, Di Tommaso, Muratori, Piazzalunga ve Schiavon (2021) ve Meeter (2021) tarafından yürütülen araştırmalarda da Covid-19 pandemi döneminde öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesiyle öğrencilerde öğrenme kayıplarına neden olduğu bulgulanmıştır. Buradan hareketle, öğrenme kayıpları bağlamında pandemi döneminde sürdürülen AUÖ uygulamaları ile sınıf öğretmenlerince sunulan matematik öğretiminin eğitime ara verilmesiyle benzer etkilere sahip olduğuna işaret etmektedir.

Güncel araştırmanın ileride yapılması planlanan çalışmalar için kapı aralayıcı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında, AUÖ sürecinde sürdürülen matematik öğretimi üzerine çalışmaların öğrenme sürecine olan yansımalarının hala bilinmezliğini koruduğu gözlenmiştir. Nitekim, uluslararası alanyazında öğrenme kayıpları (bkz. Contini vd. ,2021; Meeter, 2021) olarak çalışılan bu alanın ülkemizdeki sorunları aydınlatacak şekilde ele alınması, bu sürecin öğrencilerin matematik başarısına olan etkilerinin anlaşılmasına önemli katkılar yapabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2021/15 nolu toplantısında 26 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Altın, H. M., & Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. & Konyalıhatipoğlu, M. (2021). Matematik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Canlı Dersler . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 235-262. <https://doi.org/10.53444/deubefd.895682>.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bol, T. (2020). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. *First results from the LISS Panel*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkuş, K., Karacabey, M. F., & Özdere, M. (2019). Okulun kolaylaştırıcı örgütsel yapısı ile örgütsel sessizlik ve iş tatmini arasındaki ilişkiler . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 107-129.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Contini, D., Di Tommaso, M. L., Muratori, C., Piazzalunga, D., & Schiavon, L. (2021). *The COVID-19 pandemic and school closure: learning loss in mathematics in primary education* (No. 14785). IZA – Institute of Labor Economics, Bonn, Germany.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çardak, U., & Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 323-353.
- Çavuş, H., & Yorgancı, F. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1272-1303.
- Dağ, F. (2016). Examination of the professional development studies for the development of technological competence of teachers in Turkey in the context of lifelong learning. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.

- Erduran, A., & Tataroğlu Taşdan, B. (2018). Matematik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşlerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 273-296.
- Ferri, F., Grifoni, G., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>.
- Franke, M. L., & Kazemi, E. (2001). Teaching as learning within community of practice: characterizing generative growth. İçinde, T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond Classical Pedagogy: Teaching Elementary School Mathematics* (ss. 47-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Friedman, M. (2007). The social responsibility of a business is to increase its profits. İçinde, Zimmerli, W.C., Holzinger, M., Richter, K. (Eds), *Corporate Ethics and Corporate Governance* (ss. 173-178). Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_14.
- Hebebe, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Hodgen, J., Taylor, B., Jacques, L., Tereshchenko, A., Kwok, R., & Cockerill, M. (2020). *Remote mathematics teaching during COVID-19: Intentions, practices, and equity*. UCL Institute of Education: London, UK. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10110311/>.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, (27 Mart 2020 tarihinde yayınlanmıştır). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden 03.02.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Iwai, Y. (2020). Online learning during the COVID-19 Pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?, *Scientific American* (13 Mart 2020). <https://blogs.scientificamerican.com/observations/online-learning-during-the-covid-19-pandemic/>
- Koçer, M., & Aydın, H. (2019). Okul Topluluğu Üyelerinin İnternet ve Mobil İletişim Teknolojilerinin Sunduğu Fırsat Alanları Üzerine Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 12(64), 204-818. <http://doi.org/10.17719/jisr.2019.3399>.
- Kurtoğlu Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde Teknoloji Kullanımının Bugünü ve Geleceğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Düşüncelerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.

- Mailizar, A., Abdulsalam, M., & Suci, B. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 16(7), 1-9.
- Marbán, J. M., Radwan, E., Radwan, A., & Radwan, W. (2021). Primary and secondary students 'usage of digital platforms for mathematics learning during the COVID-19 outbreak: the case of the gaza strip. *Mathematics*, 9(2), 110.
- Meeter, M. (2021). Primary school mathematics during the COVID-19 pandemic: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100163. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100163>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). FATİH projesi vizyon ve misyonu. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html#:~:text=E%C4%9Fitimde%20FAT%C4%B0H%20Projesi%2C%20e%C4%9Fitim%20ve,derslerde%20etkin%20kullan%C4%B1m%C4%B1%20i%C3%A7in%20ba%C5%9Flat%C4%B1lm%C4%B1%C5%9Ft%C4%B1r>.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Outhwaite, L. (2020). «Inequalities in resources in the home learning environment,» CEPEO Briefing Note Series 2, UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities. University College London, London.
- Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- Özçakır, B., & Aydın, B. (2019). Artırılmış gerçeklik deneyimlerinin matematik öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(2), 314-335.
- Özçakır Sümen, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 662-674
- Rodríguez-Muñiz LJ, Burón D, Aguilar-González Á., & Muñiz-Rodríguez L. (2021). Secondary mathematics teachers 'perception of their readiness for emergency remote teaching during the COVID-19 Pandemic: A case study. *Education Sciences*, 11(5), 228. <https://doi.org/10.3390/educsci11050228>

- Saltık-Ayhanöz, G., & Peker, A. K. (2022) Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Matematik Dersine İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562.
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <http://doi.org/10.18037/ausbd.902616>.
- Steen, L. A. (1997). *Why Numbers Count: Quantitative Literacy for Tomorrow's America*. New York, NY: The College Board.
- Şimşek, N. & Yaşar, A. (2022). Matematik Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Öğretime İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 58-92. <https://doi.org/10.54637/ebad.1030364>
- Thomas, M.S.C., & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87–90. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09468-z>.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 234-243.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. Paris, France: UNESCO.
- Üredi, L. & Ulum, H. (2020). Matematik Eğitimi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine (TPAB) İlişkin Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, Cilt 16 - 29 Ekim Özel Sayısı, 3642-3669. <https://doi.org/10.26466/opus.766702>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Reflections of the Covid-19 Pandemic Period on the Primary School Mathematics Education: Practices, Competencies and Problems

Extended Abstract

Introduction

Mathematics education is a learning area that has an important place from pre-school period to higher education level. According to Steen (1997), a well-known mathematician and educator, one of the reasons why mathematics education has such an important role in educational life is that the increasing quantification of information and the increasing need of society to use computers and process data. Computer technologies, whose importance is increasing day by day in daily life, are becoming an important part of learning and teaching experiences. With the spread of the Covid-19 pandemic, how to conduct face-to-face education and training activities in our country along with the rest of the world has been the subject of discussion. In order to minimize the damage from this health disaster, the majority of schools, universities and various educational institutions had to suspend their face-to-face services. Emergency Remote Teaching has emerged as an alternative to presenting educational activities that cannot be offered face-to-face to students online. The reflections of distance education applications offered during the Covid-19 pandemic period to primary school mathematics teaching courses still remain unclear. Both the lack of studies focusing on mathematics teaching at this school level and the data obtained without reaching primary school teachers are not sufficient to remove this mystery. However, in case of a possible disaster that may occur in the future, it is important to identify the problems experienced in this process so that measures can be taken in case of re-use of distance education. In this research, the practices, qualifications, problems encountered and the reflections of the classroom teachers on the face-to-face mathematics education process during the Covid-19 pandemic period were examined.

Method

This study was designed as a phenomenology study. The participants of the study consisted of twelve primary school teachers, whom were working in schools with different socioeconomics areas. Four of the participating teachers were working in schools at lower socioeconomic level; while four of them work in schools where students from middle socioeconomic level attend; and four of them work in schools where students from upper socioeconomic levels attend. The experience of the teachers is between 3-23 years. In the study, the “Covid-19 Pandemic Period Primary School Mathematics Lesson Practices and Reflections Interview

Form” developed by the researchers was used as a data collection tool. There are eight open-ended questions in the data collection tool, and these questions was to assess; preparation for lectures, setting and reaching the teaching objectives, teaching-learning practices, kinds of teaching and learning materials, assessment and evaluation practices, competencies regarding teaching remotely, reflections on the face-to-face education process. In the study, data were collected by semi-structured interview technique. Interviews were held online in the form of Zoom meetings. Content analysis was used in the analysis of the research data. The codes were created by examining the prepared transcript line by line. By examining the codes created, categories that serve the same purpose were brought together, and after this process, 17 categories were reached. These categories were also examined and those with similar characteristics were brought together to reach six themes.

Results and Discussion

The findings of the study show that classroom teachers lack the knowledge and skills related to digital tools needed in the mathematics teaching process during the period of continuing education with the ERT model. However, it was understood that teachers lacked support for the use of digital teaching and learning tools and their integration into lessons. Another important point is the tendency of teachers to use the digital learning tools that they have experienced in ERT practices in the face-to-face education process during the Covid-19 pandemic period. Today, where the effective use of digital learning tools is an important necessity in the new age we live in, the positive reflection of teachers on the mathematics teaching processes is seen as one of the important effects of the ERT practices passed during the pandemic period. During the pandemic, which has passed through the pandemic period, has revealed how limited the digital teaching and learning tools used by classroom teachers in their mathematics teaching are. Although teaching contents are presented with the EBA platform, it has been observed that primary school teachers are in search of various teaching materials within the scope of mathematics teaching. It has been observed that in the continuing education process after the pandemic period, classroom teachers tend to continue the applications they use in the digital environment in the teaching of mathematics lessons. The findings of the study showed that during the pandemic process, classroom teachers believed that they could not make healthy assessment and evaluation in mathematics lessons. In this process, technical and competence-related problems such as limited time, difficulty in getting feedback for process evaluations or lack of knowledge of teachers about online assessment and evaluation tools are similar to the results of studies in the literature. During the pandemic period, the problems experienced by classroom teachers in mathematics lessons were generally similar to the problems experienced at all educational levels.

Keywords: Mathematics teaching, Primary school mathematics education, Covid-19 pandemic period

EİBD 27.Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Uğur AKIN** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ata PESEN Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Arzum BÜYÜKKEKLİK Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın BALLYER Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Elçin AYZ Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül ŞENER Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Murat POLAT Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Sezan SEZGİN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ÖZBEY Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi DEMİR Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semih ÇAYAK Marmara Üniversitesi
Dr. Gülçin KARAKUŞ Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ebru POLAT Milli Eğitim Bakanlığı
Arş. Gör. Yasemin KUZU Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişmelerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayın etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yüklemesi esnasında ETİK KURUL ONAYI'nı ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurul onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numaraları) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

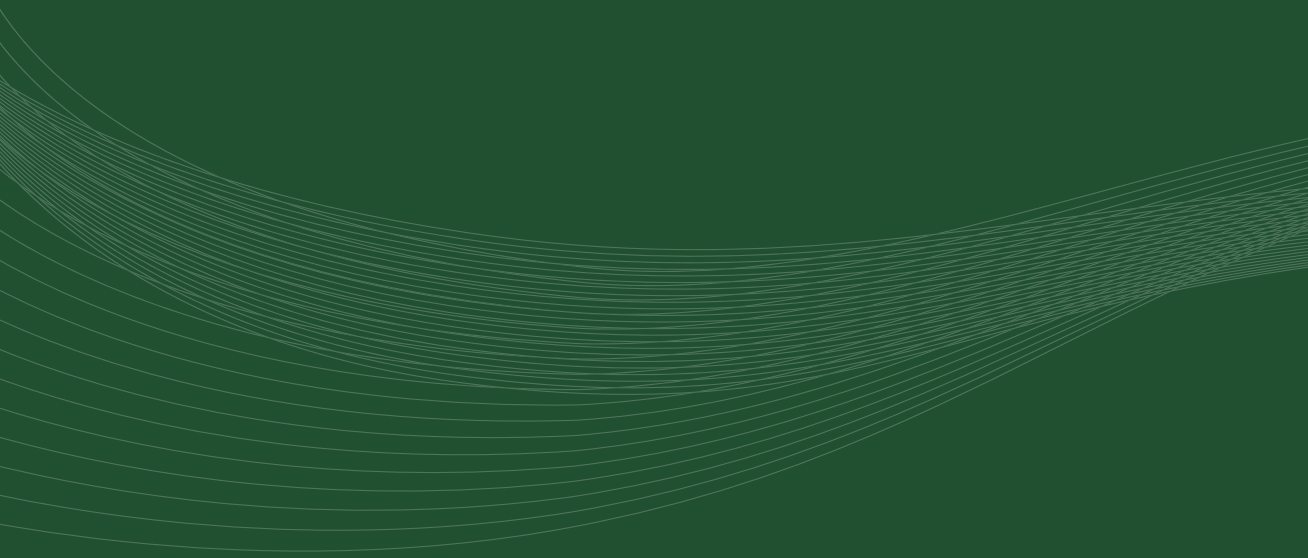
Ayrıca;

- 1-Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yüklemesi esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

