

U
E
M
A
D

*Uluslararası
Eğitimde Mükemmellik
Arayışı Dergisi*



Aralık 2021

Volume 1, Issue 1

<http://www.elayayincilik.com/>



Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

Dergi Yöneticisi
Dr. Erkan KIRAL

Editörler

Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Türkiye

Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Türkiye

Yardımcı Editör
Dr. Berkay ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Dizgi
Öğr. Ali AKTAŞ

Grafik ve Web Tasarımı
Öğr. Ali AKTAŞ
Öğr. Gökem CENGİZ
Öğr. Selin KOCAER

Sekreteryaya
Ramazan BAŞARAN

İletişim Adresi
e-mail: uemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.emad.elayayincilik.com/>

December 2021, Volume 1, Issue 1

Journal Manager
Dr. Erkan KIRAL

Editors

Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes University
Turkey

Dr. Saadet KURU CETIN
Muğla Sıtkı Kocman University
Turkey

Co-Editor
Dr. Berkay CELIK
Ministry of National Education
Turkey

Typesetting
Teacher Ali AKTAS

Graphic and Web Design
Teacher Ali AKTAS
Teacher Gorkem CENGIZ
Teacher Selin KOCAER

Sekretery
Ramazan BASARAN

Contact Address
e-mail: uemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.emad.elayayincilik.com/>



Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Adil Adnan Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adil Türkoğlu, Eğitimci-Yazar
Dr. Adile Emel Sardohan Yıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya
Dr. Augusto Macalalag, Arcadia Üniversitesi, ABD
Dr. Ahmet Can Bakkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet Şakir, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye
Dr. Ali Baltacı, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Culha, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper Şahin, Atılım Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arif Sariçoban, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aydan Ordu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Öztürk Samur, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yenilmez Türkoğlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül Takkaç Tulgar, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Baojuan Ye, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Koşar Kırca, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bekir Yıldırım, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Berkay Çelik, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Berker Bulut, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beste Dinçer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beyza Aksu Dünya, Chicago Üniversitesi, ABD
Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilgen Kıralk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Birol Tekin, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bora Görgün, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burak Feyzioğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Altun, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



- Dr. Burcu Seher Çalıkoglu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Şenler Pehlivan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Can Meşe, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Caner Cereci, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ceren Saygı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Dr. Charlie Russo, Dayton Üniversitesi, ABD
Dr. Cumali Öksüz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çetin Tan, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Debasis Mahapatra, Sambalpur Üniversitesi, Hindistan
Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dion Ginanto, İslam Devlet Üniversitesi, Endonezya
Dr. Duriye Esra Angın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Şen, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eda Başak Hancı Azizoğlu, Indiana Üniversitesi, ABD
Dr. Elif Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD
Dr. Emine Babaoğlu Çelik, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eren Can Aybek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ersan Yazıcı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esin Özer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eylem Yıldız Feyzioglu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eyüp Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatih Mutlu Özbilen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fazilet Taşdemir, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gail Prelli, Central Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gladys Labas, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Gökhan Aksu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Guoquan Chen, Jimei Üniversitesi, Çin
Dr. Gülнар Özyıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye



- Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Şimşek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs
Dr. Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Altunkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Kumandaş Öztürk, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Özenoğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hua Guan, Northwest University of Politics and Law, Çin
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İrade Abbasova, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsmail Dilek, Iowa Üniversitesi, ABD
Dr. Jeff Solan, Okul Denetmeni, ABD
Dr. Jianfeng Yang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Joseph Johnson, Mercyhurst Üniversitesi, ABD
Dr. Kader Bilican, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Liying Rong, Capital Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Levent Yiğittepe, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversite, Türkiye
Dr. Mahmut Polatcan, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mary Shannon Williams, Texas A&M Üniversitesi, ABD
Dr. Mehmet Altın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Metin Dam, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Taha Eser, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Meltem Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Meltem Yalın Uçar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Boysan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müslime Güneş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Natalie R. Starling, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Natalia Rzhhevskaya, Pereyaslav-Khmelnitsky Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nermin Koruklu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nezahat Güçlü, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nilgün Yenice, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye



- Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuri Baloğlu, Kırşehir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuri Karasakaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Olga Komissarova, Seton Hall Üniversitesi, ABD
Dr. Oktay Yağız, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Ferda Beytekin, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Önder Eryılmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özen Yalçın, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özen Yıldırım, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Bıkmaz Bilgen, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öznur Tulunay Ateş, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Peter Madonia, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Quintin L. Robinson, Santa Clara Üniversitesi, ABD
Dr. Rachel Geesa, Ball Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Remzi Burçin Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Gülen, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Bolu İzzet Abant Üniversitesi, Türkiye
Dr. Samuel F. Fancera, William Paterson Üniversitesi, ABD
Dr. Selçuk Doğan, Georgia Southern Üniversitesi, ABD
Dr. Serdar Arcagök, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serdar Çiftçi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serhan Uluhan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serkan İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sevilay Kilmen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Songül Altınışik, Eğitimci-Yazar
Dr. Somayyeh Radmard, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sultan Baysan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sündüs Yerdelen, Kars Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şengül Uysal, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Şerafettin Gedik, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şerife Ak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şevki Kömür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Taufik Mulyadin, Pendidikan Üniversitesi, Endonezya
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere
Dr. Temel Kalafat, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye



Dr. Tuğba Hoşgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncay Akçadağ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Umut Arslan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümran Betül Cebesoy, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Xiaochuan Jiang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Veysel Karani Ceylan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Vural Hoşgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yalçın Özdemir, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yang Dingyu, Guizhou Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yaşar Kuzucu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yıldız Yıldırım Görgülü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye



Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UEMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UEMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UEMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmaları yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UEMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



İÇİNDEKİLER

Önsöz

Bilgen KIRAL, Saadet KURU ÇETİN.....

Araştırma Makaleleri

Dilek KIRNIK.....1-8

İlkokulda Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri/ Views of Branch Teachers Working in Primary Schools on Teaching Processes

Havva Nur İPEKOĞLU YETGİN, Selami YANGIN.....9-23

Tasarım Temelli Öğrenme Uygulamalarının Normal ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Tasarım Becerilerine Etkisi/The Effect of Design-Based Learning Practices on the Design Skills of Normal and Special Talented Students

Ceylan GÜN, Mehmet ULUTAŞ.....24-36

Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi / Analysis of Postgraduate Theses in the Field of Educational Administration Related to the Concepts of Innovation and Change

Derleme Makaleler

Olca YAVUZ.....37-51

COVID-19 Sırasında ve Sonrasında Sağlıklı ve Güvenli Bir Okul Ortamı Oluşturmada Okul Liderlerinin Görev ve Sorumlulukları/ The School Leaders' Roles and Responsibilities in Creating a Healthy and Safe School Environment During and After the COVID-19¹

Muhammet İbrahim Akyürek52-57

Okul Seçimi'ne İlişkin Bir Analiz/ An Analysis of School Choice



Önsöz

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), Türkiye ve uluslararası bilim dünyasında eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerlere uygun bir felsefeyi pusula edinmiş bir dergidir. 30 Aralık 2021 tarihinde yayın hayatına başlayan UEMAD’da Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanlarının tüm alt bilim dallarından en iyiye ulaşmayı hedefleyen öncü çalışmalara yer verilecektir. Dergi kurucumuz ve editörler olarak amacımız daha iyiye ulaşmak, eğitim sistemimizde öncü olacak çalışmalara yer vermek, yapılan çalışmalardan eğitimcileri haberdar etmek, bilime bir kum tanesi bile olsa katkı sunmak ve en önemlisi de fark yaratmaktır. Bu sebeple yayın hayatına çıkan ilk sayımızın heyecanını yaşamaktayız.

Dergimizin ilk sayısında beş makale bulunmaktadır. Bunlardan üçü araştırma makalesi, ikisi derleme makaledir. Dergimize gönderilen makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş, yayınlanmaya değer bulunan çalışmalardır. Bu süreçte emeği geçen değerli dergi kurucumuza, yardımcı editörümüze, hakemlerimize, yazarlarımıza, dergi bilişim ekibimize şükranlarımızı sunuyoruz.

Dergimizin eğitim dünyasına yararlı ve hayırlı olması dileklerimizle...

Eş Editörler

Dr. Bilgen KIRAL ve Dr. Saadet KURU ÇETİN

30 Aralık 2021

Türkiye

Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



İlkokulda Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri¹

Dilek KIRNIK²

Öz

Okuma yazma, sayma gibi en temel beceri ve kavramların öğretildiği, tüm eğitim hayatında kullanılacak bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ilkokullarda sınıf öğretmenleri ile birlikte branş öğretmenleri de çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı ilkokullarda çalışan branş öğretmenlerinin ilkokullardaki öğretim süreçlerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yaklaşımına göre kurgulanmış araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. 2020 yılı Ocak ayında yapılan araştırmaya 9 branş öğretmeni katılmıştır. Branş öğretmenleri ilkokuldaki öğretim süreçlerine ilişkin; ilkokullarda öğretme sürecinin eğlenceli olduğunu, ilkokul öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğunu, velilerin ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ilkokuldaki öğretim sürecini; öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun içeriklerin hazırlanamaması, sınıf yönetiminin zor olması, ders süresinin az olması açılarından zorlayıcı bulmaktadırlar. Branş öğretmenleri ilkokullarda; öğrencilerin davranış özellikleri, öğretim süreci, öğretmen veli iletişimi konularında olumlu deneyimleri olduğunu ifade ederken öğrencilere seviyelerine uygun içerik sunma, yazma odaklı çalışmaların verimsiz olması ve sınıf yönetimi alanlarında olumsuz deneyimleri olduğunu belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile işbirliğinde öğretim sürecini planlamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, branş öğretmenleri, öğretme süreci.

Views of Branch Teachers Working in Primary Schools on Teaching Processes¹

Abstract

In primary schools, where the most basic skills and concepts such as reading, writing and counting are taught and the knowledge and skills that will be used in the whole education life are gained, branch teachers also work together with class teachers. The aim of this study is to determine the positive and negative opinions of branch teachers working in primary schools about the teaching processes in primary schools. The case study method was used in the research, which was designed according to the qualitative research approach. The data obtained were interpreted with descriptive and content analysis. 9 branch teachers participated in the research conducted in January 2020. Branch teachers related to the teaching processes in primary school; They stated that the teaching process in primary schools is fun, primary school students have a high motivation to learn, and parents are interested. Teachers; the teaching process in primary school; They find it challenging in terms of not being able to prepare content suitable for students' learning levels, difficulty in classroom management, and short course duration. Branch teachers in primary schools; While they stated that they had positive experiences in students' behavioral characteristics, teaching process, teacher-parent communication, they stated that they had negative experiences in the fields of presenting students with content suitable for their level, inefficient writing-oriented studies, and classroom management. It is recommended that branch teachers plan the teaching process in cooperation with classroom teachers.

Keywords: Primary school, branch teachers, teaching process.

¹ Bu çalışma IEXCEL 2021'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr., Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü, Malatya/Türkiye, dlkkrnk@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-7261-7259

Makale Geçmişi	Geliş: 06.12.2021	Kabul:26.12.2021	Yayın:30.12.2021
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Kırnık, D. (2021). İlkokulda çalışan branş öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri. <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 1 (1), 1-8.		

Giriş

İlkokullar, öğrencilerin öğrenmeye ve hayatı tanımaya başladığı kurumlardır. Okuma- yazma, sayma gibi en temel beceri ve kavramların öğretildiği, tüm eğitim hayatında kullanılacak bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bu kurumlarda sınıf öğretmenleri çalışmaktadır. Sınıf öğretmenleri, ilkokul programında yer alan kazanımları öğrencilere kazandıran, öğrencilerin ruhsal ve kişilik gelişimine yardım eden rehber kişilerdir (Tok ve Bozkurt, 2010; Turan vd., 2014; Senemoğlu, 2008).

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı ülkemizde ilkokula başlayan çoğu öğrencilerin ilk tanıştıkları öğretmen, sınıf öğretmenleridir. Somut işlemler döneminde olan bu yaş öğrencilerin eğitime yönelik tutumlarını olumlu hale getirmek için öğretmenler olumlu sınıf ortamı oluşturmalarıdır. Öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmek için öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceğini planlaması ve uygulamasını kapsayan öğretim sürecinde, öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi önemlidir (Lunenberg, 2002; Sönmez, 2003; Sünbül, 2001). İlkokullarda yürütülen öğretim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme özellikleri düşünüldüğünde öğrencilerin derse katılımını sağlamak, öğrencileri motive ederek öğrenmelerini kolaylaştırmak öğretmenlerin yeterliliğiyle ilgilidir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin rolleri önemlidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Senemoğlu'na (2004) göre öğretmenler öğrencilerin gelişim özelliklerini tespit etmeli, öğrencilerin ihtiyaçlarını saptayabilmeli, öğrenme öğretme ortamını düzenleyebilmeli, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilmelidir. Bu kurumlardaki öğretmenler öğrencilerle iyi iletişim kurmalı, farklı gelişim dönemlerinde yer alan öğrencilerin eğitimi için deneyimli, sabırlı ve güler yüzlü olmalı, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeli, üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalıdır (Alkan, 1998; Demirel, 2006; Ekşi, 2006; Senemoğlu, 2004).

İlkokullarda öğrencilere okuma- yazma, temel okul kuralları ve sosyal ilkeler öğretildikten sonra üst sınıflarda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlarda farklı branş öğretmenleri derslere girmektedirler. İlkokullarda farklı branşlardan öğretmenlerin (İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) derse girmesi öğrencilerin gelişimleri üzerine zenginleştirilmiş bir ortam oluşturması ve öğrencilere farklı öğrenme ortamları sunması açılarından önemlidir. Çoğunlukla ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini planlayan branş öğretmenlerinin ilkokul düzeyindeki öğrencilerle yürüttükleri öğretim sürecine ilişkin görüşleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ilkokullarda çalışan branş öğretmenlerinin ilkokullardaki öğretim süreçlerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre kurgulanmış, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamak olarak tanımlanan durum çalışması, bulgularını genelleme amacı taşımamaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre bir duruma yönelik etmenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumun etkileri üzerine odaklanılır.

Çalışma Grubu

2020 yılı Ocak ayında yapılan araştırmaya 9 branş öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu ölçüt örneklemesine göre belirlenmiştir Bu kapsamda "ilkokulda çalışmak, branş öğretmeni olmak ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmak" gibi ölçütler belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubu

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Yıl	Branşı
K1	E	13	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K2	E	7	İngilizce
K3	K	9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K4	K	11	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K5	E	16	İngilizce
K6	K	10	İngilizce
K7	K	9	İngilizce
K8	K	14	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K9	K	15	İngilizce

Tablo 1'e göre çalışmaya 3 erkek 6 kadın olmak üzere 9 kişi katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 7 ile 16 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 4'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 5'i İngilizce öğretmenliği branşlarındadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle araştırma amacı kapsamında literatür taraması yapılmış benzer çalışmalar incelenmiştir. Araştırma amacına uygun hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formda 3'ü demografik veri, 4'ü açık uçlu soru olmak üzere toplam 7 soru bulunmaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. Branşınız gereği ilkokullarda yürüttüğünüz dersleri göz önüne alarak öğretim süreçlerine ilişkin olumlu gördüğünüz durum/olay/uygulama ya da olgulara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Branşınız gereği ilkokullarda yürüttüğünüz dersleri göz önüne alarak öğretim süreçlerine ilişkin olumsuz gördüğünüz durum/olay/uygulama ya da olgulara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. İlkokullarda yürüttüğünüz derslere ilişkin unutamadığınız bir anınız var mı?
4. İlkokullarda yürüttüğünüz derslerin niteliğinin artırılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25-35 dakika arasında değişmektedir. Görüşme boyunca elde edilen veriler sesli kayıt aracılığıyla katılımcıların izni alınarak kayıt edilmiştir. Görüşme verileri online sisteme aktarılmıştır. Sorular temel alınarak öğretmen görüşlerinden kodlar ve kodlardan da temalar belirlenmiştir. Elde edilen tema ve kodlar farklı iki uzman tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Belirlenen tema ve kodlar tablo halinde sunulmuştur. Araştırmacı bu süreçte literatür taramış, görüşme formunu oluşturmuş, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formunu kullanarak katılımcılarla görüşme yapmış ve araştırma sürecini raporlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında güvenilirliği ve geçerliliği sağlamak bir dizi önlemler alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öncelikle araştırmacı rolü çalışma kapsamında açıklanmıştır. Araştırmacı, çalışma grubunun araştırma ile ilgili tüm özelliklerini açık bir şekilde belirtmiştir. Araştırma kapsamında literatür incelemesi yapılarak kavramsal çerçeve ve varsayımlar tanımlanmıştır. Ayrıca toplanan veriler öncelikli olarak betimsel yaklaşım da doğrudan sunulmuş daha sonra kodlar oluşturulmuştur. Görüşme ve dokümanlar yolu ile elde edilen verilere herhangi bir yorum katılmadan sunulmuştur. Bulgulara ilişkin katılımcıların ifadeleri doğrudan verilerek bulgular güçlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan verilmiştir. Araştırmacı birden fazla katılımcıyı araştırmaya dahil ederek farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırma sürecinde birden fazla uzmandan destek alınarak sonuçların güvenilirliği artırılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara ilişkin çalışma grubundan teyit alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, branş öğretmenlerinin ilkokullarda yürüttükleri derslere yönelik olumlu, olumsuz görüşleri ve önerilerine ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Branş öğretmenlerinin ilkokullarda yürüttükleri derslere ilişkin olumlu görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Branş Öğretmenlerinin İlkokullarda Yürüttükleri Derslerdeki Öğretim Süreçlerine İlişkin Olumlu Görüşleri

Olumlu görüşler	f
Sürecin eğlenceli olması	6
İlkokul velilerinin ilgili olması	6
Konuların kolay olması	5
Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olması	5
Kazanımların az sayıda olması	4
Farklı öğrenci profillerinin tanınması	3
Olumsuz öğrenci davranışlarının görülmemesi	3
Alternatif öğrenme yaklaşımlarının araştırılması/kullanılması	2
Öğretmenleri daha yaratıcı çalışmalar hazırlamaya yönlendirmesi	2
Öğrencilerin ilk defa karşılaştığı derse yönelik olumlu tutumlar göstermeleri	2

Tablo 2’ye göre branş öğretmenleri; sürecin eğlenceli olması (f=6) , ilkokul velilerinin ilgili olması (f=6), konuların kolay olması (f=5), öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olması (f=5), kazanımların az sayıda olması (f=4), farklı öğrenci profillerinin tanınması (f=3) ve olumsuz öğrenci davranışlarının görülmemesi (f=3) açılarından olumlu görüşler belirtmişlerdir. Branş öğretmenleri çoğunlukla sürecin eğlenceli olmasını ve velilerin ilgili olmasını vurgulamışlardır. Bu bulguya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

K4: *İlkokula dersi olduğunda kendimi mutlu hissediyorum. Bir kere ders boyunca çok eğlenceli zaman geçiriyoruz. Bu yaş grubuyla daha önce hiç çalışmamıştım. Bu anlamda farklı öğrenciler tanımak mesleki gelişim açısından kıymetli görüyorum.*

K7: *... Yabancı dil eğitimi konusunda ne önersem hemen veliler destek oluyor. Veli destekli derslerime katılıyorlar. Evde yapılacak çalışmalarda kendi çocuklarına yardım ediyorlar. ...*

Tablo 3’te branş öğretmenlerinin ilkokullarda yürüttükleri derslere ilişkin olumsuz görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3

Branş Öğretmenlerinin İlkokullarda Yürüttükleri Derslerdeki Öğretim Süreçlerine İlişkin Olumsuz Görüşleri

Olumsuz görüşler	f
Öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun içeriklerin hazırlanamaması	7
Sınıf yönetiminin zor olması	6
Ders süresinin az olması	5
Öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla onay beklemesi	5
Öğrencilerin kendini ifade etmesinin yetersiz olması	5
Yazma odaklı çalışmaların verimsiz olması	4
Sınıf öğretmenlerinin istişareye kapalı olması	3
Konuyu öğretememe kaygısının sıklıkla yaşanması	3
Kullanılan materyallerin işlevsel olmaması	3
Öğrencilerin içerikleri sürekli unutması	3
Özel eğitim öğrencileri ile iletişimin zor olması	3
İlkokul öğrencilerine yönelik öğretim tasarımının fazladan çaba istemesi	3
Sözel odaklı derslerin öğrenilmesinin zor olması	2
Ödev sürecinin yeterli nitelikte olmaması	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun içeriklerin hazırlanamaması (f=7), sınıf yönetiminin zor olması (f=6), ders süresinin az olması (f=5), öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla onay beklemesi (f=5), öğrencilerin kendini ifade etmesinin yetersiz olması (f=5), ve yazma odaklı çalışmaların verimsiz olması (f=4) açılarından olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

K1: *Öğrencilerin öğrenmesine yönelik içerik hazırlamada zorlanıyorum. Ben normalde branşım gereği anlatım yöntemini kullanırım. Ama bu yaştaki öğrenciler dinlemekten çabuk sıkılıyolar.*
K5: *Çocuklar yabancı kelimeleri çabuk öğreniyorlar ama ertesi hafta geldiklerinde sanki hiç öğrenmemişler gibi davranıyorlar. Çabuk unutuyorlar. Sürekli yapılan etkinlikleri bana getirip “öğretmenim olmuş mu?” diye soruyorlar. Bu bazen sıkıcı olabiliyor.*

Tablo 4’te branş öğretmenlerinin ilkokullarda yürüttükleri derslere ilişkin önerileri yer almaktadır.

Tablo 4

Branş Öğretmenlerinin İllokullarda Yürüttükleri Derslerdeki Öğretim Süreçlerine İlişkin Önerileri

Öneriler	f
Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin işbirliğinde derslerin birlikte kurgulanması	4
İlkokulda farklı disiplinler arası çalışmalar yaparak öğrencilerin çok boyutlu öğrenmelerinin desteklenmesi	3
İllokullarda öğrencilerin ilgi seviyelerine uygun olarak seçimli beceri dersi uygulamalarının yapılması	2

Tablo 4’e göre öğretmenler; sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri işbirliğinde derslerin birlikte kurgulanması (f=4), ilkokulda farklı disiplinler arası çalışmalar yaparak öğrencilerin çok boyutlu öğrenmelerinin desteklenmesi (f=3) ve ilkokullarda öğrencilerin ilgi seviyelerine uygun olarak seçimli beceri dersi uygulamaları yapılmasına (f=2) ilişkin öneriler geliştirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

K2: *Sınıf öğretmenleri hem öğrencilerin öğrenme özellikleri biliyor hem de o yaş grubuna yönelik öğretim faaliyetlerini etkili düzenliyor. Bu anlamda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri dersleri birlikte planlarsa daha verimli dersler işlenebilir.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokullarda çalışan branş öğretmenlerinin ilkokullardaki öğretim süreçlerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir. Branş öğretmenleri ilkokuldaki öğretim çalışmalarını; sürecin eğlenceli olması, ilkokul velilerinin ilgili olması, konuların kolay olması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olması, kazanımların az sayıda olması, farklı öğrenci profillerinin tanınması ve olumsuz öğrenci davranışlarının görülmemesi açılarından olumlu görmektedirler. Branş öğretmenleri yoğunlukla sürecin eğlenceli olmasını ve velilerin ilgili olmasını vurgulamışlardır. Çetin ve Çetin (2000) yaptığı araştırmada branş öğretmenlerinin öğrencilerin derse motivasyonunu artırma, öğrenme sürecinde zorlanan öğrencileri destekleme ve öğrenme sorunlarına karşı tedbir alma konusunu önemsedikleri görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalarda (Akkoyulu ve Orhan, 2003; Aşkar ve Umay, 2001) öğretmenlerin daha önceki deneyimlerinin yeterlik ve öz yeterlik inancını etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilkokul öğrencileri ile öğretim sürecinde yaşadıkları olumlu deneyimlerin öğretmenlerin motivasyonlarını yükselttiği söylenebilir. Ayrıca lisans eğitimi sırasında Gelişim Öğrenme ile Özel Öğretim Yöntemleri gibi dersler aracılığıyla bireylerin birbirlerinden farklı oldukları ve bireysel farklılıkları önemsemeleri gerektiğini öğrenen öğretmenlerin, farklı öğrenci profillerinin tanınmaya istekli oldukları söylenebilir. Öğretmenler ilkokuldaki öğretim sürecini; öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun içeriklerin hazırlanamaması, sınıf yönetiminin zor olması, ders süresinin az olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla onay beklemesi, öğrencilerin kendini ifade etmesinin yetersiz olması ve yazma odaklı çalışmaların verimsiz olması açılarından olumsuz görmektedirler. Branş öğretmenlerinin öğrencilerin seviyelerine yönelik içerik ve materyal hazırlamada zorlanmalarını daha önce böyle bir deneyim yaşamamaları ile ilgili

olduğu düşünülmektedir. Numanoglu ve Bayır'ın (2009) çalışmasında deneyim sahibi olmanın eğitimcilerin öz yeterliği inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ifade etmiştir. Çetin ve Çetin (2000) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin öğretim faaliyeti, öğrenci, okul idaresi ile ilgili temalarda farklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sıklıkla yaşadıkları sınıf yönetimi sorunu yönetilemeyen davranışlarla ortaya çıkmaktadır. Seylan (2006) öğretmenlerin sınıf ortamında sorunlu davranışları kontrol etmeleri için iletişim becerilerini etkili kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Branş öğretmenlerinin bu yaş grubu ile geçireceği birkaç öğretim sürecinden sonra deneyim kazanacağı ve yaşadığı sorunların azalacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre ders süresinin az olması ve öğrencilerin kendini ifade etmesinin yetersiz olması branş öğretmenlerince belirtilen önemli sorunlardandır. Kırmızı ve Akkaya (2009) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada kalabalık sınıfların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan etkinlikleri zaman yönetimi bakımından olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrenci mevcutları, öğrencilerin yaşları, öğrenme ihtiyaçları düşünüldüğünde ilkokullarda etkili öğretim süreci için zaman yönetiminin önemli olduğu söylenebilir. Zimmerman (2002) öğrenmenin başladığı ilk yıllarında öğretmenlerin ulaşılması gereken hedefleri belirlemesi ve belirlenen hedeflere ulaşmak için zamanı doğru kullanmasını önermiştir. Araştırma bulgularında branş öğretmenlerinin konuyu öğretememe kaygısının sıklıkla yaşadıkları tespit edilmiştir. Saban, Korkmaz ve Akbaşı'ya (2004) göre öğretmenler mesleklerini ifade ederken farklı zamanlarda farklı noktalara odaklanarak kaygı yaşayabilirler. Bu kaygıları ben merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar ve öğrenci merkezli kaygılardır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin "Öğretim konusunda kendi branşıma özgü yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl uygulayabilirim? Öğrencilerin kolay ve kalıcı öğrenmesi için neler yapmalıyım?" odağında kaygılarının olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar yaşadıkları söylenebilir.

Herhangi bir özellik belirtmeksizin tüm sınıflarda öğrencilerin gelişimi sınıf yönetimi ve öğretmen davranışlarıyla ilgili olduğu söylenebilir (Wang, Haertel ve Walberg, 1993; Fidler, 2002; Marzano ve Marzano, 2003). Etkili bir sınıf yönetimi uygulaması öğrencilerin verimli öğrenmesine imkan tanıyacağı gibi problem davranışların azalmasını da sağlayacaktır. Sınıflarında özel eğitim ihtiyacı bulunan öğretmenlerin özel öğrencileri tanımaları, onlar için öğretim sürecini düzenlemeleri önemli görülmektedir (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2009). Mesleki yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini tanımalı, sınıfın fiziksel düzenini, öğretim tasarımını, materyallerini öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamalı, olumlu davranışları fark ederek teşvik etmeli, olumsuzları önlemeli ve gerekli durumlarda yaşantılara dayalı öğrenmeyi kullanmalıdır (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003). Branş öğretmenlerinin ders sayıları ve sürelerinin yetersiz olmasında dolayı özel gereksinimli öğrencileri yeterince tanıyamamakta ve bu durumu mesleki kaygı olarak yaşamakta olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak branş öğretmenlerinin kendi dersleri dışında da özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurması, sınıf öğretmenleri ile işbirliğinde olmaları önerilebilir.

Branş öğretmenleri ilkokullarda ödev sürecinin yeterli nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Akbaba ve Tüzemen (2015) yaptığı çalışmada ilkokul çağındaki öğrencilere verilen ödevlerle ilgili yaşanan sıkıntının; ilgisizlik, öğrencilerin araç, gereç ve kaynaklara ulaşmaması, öğrencilerin özensiz ödev yapmaları olarak sıralanmıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin ödevleri anlayamamaları ve özensiz yapmaları olarak belirtilebilir. Bu durumda öğrencilerin bu derslerle ilk defa karşılaşmaları, derslerin içeriğini ve yöntemini anlayamamış olmalarından dolayı bu sorunların yaşandığı söylenebilir. Bu kapsamda branş öğretmenlerin öğrencilere daha basit cümlelerle içeriği paylaşması, süreçte sık tekrarlar yapmaları ve aileleri ile iletişime geçmeleri önerilebilir.

Branş öğretmenleri ilkokulda daha nitelikli çalışmalar yapılması amacıyla; sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri işbirliğinde derslerin birlikte kurgulanması, ilkokulda farklı disiplinler arası çalışmalar yaparak öğrencilerin çok boyutlu öğrenmelerinin desteklenmesi ve ilkokullarda öğrencilerin ilgi seviyelerine uygun olarak seçimli beceri dersi uygulamaları yapılmasını önermişlerdir. Sabancı ve Şahin (2006) yaptığı çalışmada farklı branşlardan öğretmenlerin meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, veli ile ilişkiler konularında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Öğrenme sürecinin farklı etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisi öğrencilerle olduğu kadar meslektaşları ile de güçlü olması önemlidir. Öğrencilerin çok boyutlu gelişimi için öğretmenler arasındaki diyalog gereklidir. Araştırma bulguları arasında yer alan sınıf öğretmenlerin istişareye kapalı olması öğretmenin iletişim becerisi ile ilgili bir durumdur ve kişisel özelliklere bağlı olduğu söylenebilir. Erdem ve Okul'a (2015) göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin kıdemine, eğitim durumuna, okuttuğu sınıfa ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre değişmemektedir. Bu nedenle öğretmenler arasında var olan iletişim bağları güçlendirilerek öğrencilerin gelişimi için işbirliği

çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Sadece 9 branş öğretmenin görüşleri ile sınırlı olan bu araştırmada; araştırma sorularının başka öğretmen grupları ile yapılarak araştırma bulgularına bakılması önerilmektedir. İlkokulda çalışan branş öğretmenlerinin ihtiyaç hissettikleri eğitim programı, öğretim tasarımı, ilke ve yöntemler konusunda mesleki eğitimler planlanmalıdır.

Kaynakça

- Akbaba, A. ve Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1. 2 ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 32, 119-138.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1-11.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin F. ve Çetin, Ş. (2000). İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin meslekle ilgili sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/cetin.htm adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Ekşi, N. (2006). Bilgisayar teknolojisinde öğretmen yeterlilikleri. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 2, 8-10
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Erdem, A. R. ve Okul, Ö. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Fidler, P. (2002). The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. Retrieved from <http://www.classsizematters.org/wpcontent/uploads/2012/11/CSR-TCH-2002.pdf>
- Kırmızı, F. S. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 42-54.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 2(3), 264-277.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6- 17.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları*, 5(17), 198 – 209.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2006). Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 48, 531-556.
- Senemoğlu, N. (2008). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/sinif_ogretmeni_bilgiyi_aktaran_kisi_deg_il_bilgiye_ulasma_yollarini_ogreten_kisidir.pdf adresinden alınmıştır.
- Seylan, G. (2006). *İşlevsel sözel iletişim becerisi kazandırmanın zarar verme davranışlarını azaltmaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri. öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008, November). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher education and special education in changing times: Personnel preparation and classroom intervention. *Paper presented at the meeting of the TED Conference*, Dallas, USA.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik: *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ö. Demirel, Ö. ve Z. Kaya (Edts.). PEGEMA Yayıncılık.

- Tok, H. ve Bozkurt A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı, 4., 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 759-778.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Turan, M., Ayyıldız, A., Geçim, E., Güneş, M., Tekgül, E., Sağlayan, M., Alpaltun, K., Turan, N. ve Doğan B. (Mayıs, 2014). Toplum gözüyle sınıf öğretmenliği. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS) sözlü bildiri*, Kütahya.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Genişletilmiş Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* Greenwich, CT: Information Age.



Tasarım Temelli Öğrenme Uygulamalarının Normal ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Tasarım Becerilerine Etkisi¹

Havva Nur İPEKOĞLU YETGİN², Selami YANGIN³

Özet

Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında normal devlet okulunda ve BİLSEM’lerde eğitime devam edip 3. sınıfta okuyan 12 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Planlanan beş etkinlik beş hafta boyunca sürdürülmüştür. Veri toplama araçları olarak tasarım sürecini değerlendirme anahtarı, çizimler ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Çalışmada, Grup 1’de ve Grup 2’de ihtiyaç ve problem durumunun belirlenmesi, olası çözümler geliştirme, en iyi çözümü seçme, prototipi yapılandırma ve çözümleri sunma becerilerinin artış gösterdiği, ihtiyaç ve problemin araştırılması becerisinin her iki grupta da çok fazla gelişme göstermediği, Grup 1’in çözümleri test etme ve değerlendirme ile yeniden tasarlama becerilerindeki gelişiminin Grup 2’ye göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda çeşitli eğitim kademelerindeki farklı branş öğretmenleriyle de tasarım temelli öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım temelli öğrenme, tasarım becerileri, ilkokul, özel yetenekli, öğrenci, hayat bilgisi.

The Effect of Design-Based Learning Practices on the Design Skills of Normal and Special Talented Students¹

Abstract

In this study, which aims to examine the effects of design-based learning practices on the design and skills of normal and gifted students, an action research design was used. It was carried out with 12 students studying in the 3rd grade who continue their education in regular public schools and BİLSEMs in the 2020-2021 academic year. The five planned activities continued for five weeks. Engineering design process evaluation key, interview forms, researcher diaries, drawings and student products were used as data collection tools. In the study, the skills of identifying the needs and problem situation, developing possible solutions, choosing the best solution, structuring the prototype and presenting the solutions increased in Group 1 and Group 2, while the skills of researching needs and problems did not develop too much in both/(both) groups. It was concluded that the improvement in the skills of testing, evaluating and redesigning solutions 1 was higher than that of Group 2. Since this study is carried out under the guidance of the BİLSEM teacher in the life studies lesson, it can be recommended to develop the design. This application can be enriched in cooperation with different branch teachers at different education levels.

Keywords: Design-based learning, design skills, primary school, special talented, student, life science

Makale Geçmişi

Geliş: 08. 12. 2021

Kabul: 29.12.2021

Yayın: 30.12.2021

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Önerilen Atf

İpekoğlu Yetgin, H. & Yangın, S. (2021). Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(1), 9-23.

¹ Çalışma, Havva Nur İPEKOĞLU YETGİN’in 2021 tarihli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar, Rize Fatma Nuri Erkan Bilim ve Sanat Merkezi, havvanur_yetgin19@erdogan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2022-0807

³ Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, selami.yangin@erdogan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7387-912X

Giriş

Öğrenme ve öğretme sürecinde son zamanlarda dünyada sıklıkla başvurulan yollardan biri tasarım temelli öğretme-öğrenme faaliyetleridir. Bu uygulama bir problemin çözümünde en iyi ve etkili çözümü bulabilmek için öğrencilerin tasarım süreci prensiplerine uygun hareket ederek bir ürün ortaya çıkarmasını hedeflemektedir. Tasarım temelli öğrenme, çeşitli olası çözümleri geliştiren ve belirli gereksinimleri karşılayacak optimizasyonları konfigüre eden kararlı, sistematik, yinelemeli ve yaratıcı bir yaklaşımdır (Fan ve Yu, 2017; Fan, Yu ve Lou, 2017; Zhou vd., 2017). Eğitimde tasarıma dayalı uygulama, öğrencilerin bir problemin çözümünde mümkün olan en iyi sonucu elde etmeleri için olası çözümleri test etme ve gözden geçirme yoluyla öğrenmeye teşvik edilmesidir (Crismond ve Adams, 2012). Öğrencileri tasarım temelli problem çözmeye teşvik etmek aynı zamanda onlar için oldukça zengin bir öğrenme zemini oluşturmaktır (Bagiati ve Evangelou, 2015; Charlton, 2017; English, 2016; English, 2017; English, Arleback ve Mousoulides, 2016; English vd., 2017; NGSS, 2013). Çünkü tasarım sürecinde öğrenciler bilimsel bilgiyi kullanmak ve bilimsel sorgulamayı uygulamak için fırsatlar bulurlar (Bartholomew ve Strimel, 2017). Öğrenciler, tasarımlar hazırlayıp bunları analiz ettikçe yeni bilgiler oluşturmaya yönelik imkanlar elde etmiş olacaklardır. Dahası tasarım temelli öğrenme, öğrencilerin kendi bilgilerini test edebilmelerini ve onu pratik problemlere uygulayabilecekleri bir bağlam sağlamaktadır (Guzey, Harwell, Moreno, Peralta ve Moore, 2017; Hora ve Oleson, 2017). Bu bilimsel dayanaklar çerçevesinde çalışmada tasarım temelli öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Literatür Taraması

Teknolojik yeniliklerin ortaya çıkması, teknolojik ürünlere, teknolojik ürünlerde beraberinde ekonomik güce dayanmaktadır (Yıldırım ve Türk, 2018). Başka bir deyişle fen bilimleri ve matematik eğitiminde meydana gelen değişimlerin maddi olarak karşılığı mühendislik okur-yazarlığına bağlanmaktadır. Böylelikle tasarım temelli eğitimin erken yaşlardan itibaren çocuklara verilmesi çocukların mühendisliğe ilgi göstermeleri açısından çok önemli bir yere sahip olacaktır (Yıldırım, 2018).

Tasarım temelli öğrenme uygulamaları, ilk olarak Kolodner, Crismond, Gray, Holbrook ve Puntambekar (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu uygulamalar içerisinde öne çıkan tasarımcı düşünce, bireyin hedefine doğru ilerlerken ya da karşılaştığı problemleri çözerken, yaptığı çalışmalarını gösteren süreçtir. Kişi, günlük hayattaki gereksinimlerini karşılamaya yönelik çözüm üretir. Sahip olduğu bilgiler ve ihtiyaç duyulan bilgileri de beraber kullanarak ortaya çıkarılması gereken senaryolar, fikirler, çözümler, olasılıklar, görsel imgeler, kararlar tasarımcı düşüncenin temel öğelerini kapsar (Tarman, 1998). İlkokuldaki öğretim programlarının kapsamına bakıldığında uygulanabilirliği düşünülebilen tasarım süreci aşamaları, problem çözme sürecindeki aşamalara benzerdir. Dewey'in uzun süre üzerinde çalıştığı problem çözme süreci aşamalarına bakıldığında Bingham'ın (1983) belirttiği aşamalarda öğrenciye eğitimsel deneyimler sağlayan bir süreç olduğu görülmektedir. Tasarım temelli öğrenme uygulamalarında öğrencinin bağımsız çalışabildiği gibi grupça da çalışmasına, süreç bitiminde ürünün sunumunun yapılmasına, eleştirel düşünmesine, tartışabilmesine, prototipini iyileştirme ve geliştirmesine açık olan bir model olduğu belirtilebilir (Erden ve Akman, 1995).

Alanyazında son zamanlarda tasarım temelli öğrenme ile ilgili olarak Ercan ve Şahin (2015), Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya (2016), Hacıoğlu, Yamak ve Kavak (2016), Kımık Topalsan (2018), Yıldırım (2018), Bozkurt Altan ve Karahan (2019), Arslanhan ve İnaltekin (2020), Asal (2020), Özkızılcık ve Cebesoy (2020), Uysal ve Cebesoy (2020) gibi çalışmalar öne çıkmaktadır. Konu hakkında yapılan bu çalışmaların genellikle 4, 6, 7 ve 8. sınıftaki fen ve matematik eğitimi ile öğretmen eğitimlerine yönelik olduğu belirlenmiş olup hayat bilgisi dersine ve özellikle ilkökul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu gerekçelerle tasarım temelli öğrenme uygulamalarına yönelik araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bunun yanında konu ile ilgili olarak rehberlik merkezleri tarafından tanılanmış özel yetenekli öğrencilerle deneysel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen bir çalışma da bulunmamaktadır.

21. yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim olarak açıklayan P21 (Partnership for 21st Century Learning), bu becerilerin okulun

yanında gerçek yaşamda da gereksinim duyulan beceriler olduğunu vurgulamıştır (URL-1). Öğrencilere söz konusu becerilerin kazandırılmasında ve bunları gerçek yaşamda işe koşmasında hayat bilgisi dersinin rolü büyüktür. Bu açıklamalar doğrultusunda çalışmada hayat bilgisi dersi ile tasarım temelli öğrenme uygulamalarının bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerilerini amaç edinerek geliştirilen tasarım temelli öğrenme uygulamalarının özel yetenekli ve normal çocuklarda hayat bilgisi dersi kapsamında tasarım becerilerine etkisi incelenmiştir. Yukarıda verilen açıklamalara dayanarak yürütülen bu çalışmanın özgün olduğu ve alana değerli açıklamalar katacağı belirtilebilir. Bunun yanında çalışma sonunda tasarım becerilerine ilişkin ortaya konan etkinliklerin uygulayıcılara, program geliştirme uzmanlarına ve ilgili paydaşlara yarar sağlayacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak deneysel araştırma yöntemi uygulanmıştır ve bu yönetime yönelik yarı deneysel araştırma desenine başvurulmuştur. Bir araştırma, seçkisiz atama yöntemiyle örneklem oluşturma, manipülasyon ve kontrol grubu koşullarını yerine getirdiğinde gerçek deneysel desen; bu koşullardan en az ikisini karşıladığında ise yarı deneysel desen olarak anılmaktadır (Erkuş, 2013). Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel çaba harcanmamış, fakat özel yetenekli ve normal öğrenci olmanın dışında mümkün olduğunca benzer nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Doğu Karadeniz Bölgesinde Rize il merkezindeki özel yetenekli öğrencilere eğitim veren bir BİLSEM’de ve normal okullarda 3. sınıfta öğrenim gören 6’şar öğrenciden ibarettir. Toplam 12 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Özel yetenekli öğrenciler Grup 1-deney grubu, normal öğrenci grubu ise Grup 2-deney grubu olacak şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmada ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde tasarım temelli öğrenme uygulamaları sonunda ortaya çıkan tasarımlar, Uzel’in 2019 yılında geliştirdiği dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. NASA (2015: 33) tasarım sürecini değerlendirmek için bu dereceli puanlama anahtarını kullanmıştır. İngilizce olarak yer alan metnin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Uzel (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzel’in çalışmasında önce Türkçe’ye çevrilen metin, ardından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve NASA’nın kullandığı dereceli puanlama anahtarı ile karşılaştırılarak kontrolü sağlanmıştır. Ardından uzman görüşü ile anahtarın son hali belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçme aracının uygulanması için etik bağlamda Uzel’in onayı alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

2020 yılında Mart ayından itibaren ülkemizde yaşanan Covid-19 pandemi sürecine bağlı olarak eğitim-öğretim hizmetleri uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesi münasebetiyle bu çalışmadaki tüm etkinlikler, Zoom platformunda uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan etkinlikler beş hafta olacak şekilde planlanmıştır. Verilen eğitim neticesinde tasarım becerileri değerlendirme dereceli puanlama anahtarı ile Grup 1 ve Grup 2’deki etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci 5 hafta (haftada 2 saat) sürmüştür. Gerçekleştirilen tasarım temelli öğrenmeye ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Tasarım Uygulamasına İlişkin Program İçeriği

Hafta	Etkinlik Adı	Aşamalar				
		Giriş		Gelişme		Sonuç
1. Hafta	Dedemin Oyunaçığı	Problem verilmesi	cümlesinin	Tasarım sürecine dâhil edilmesi	Ürünün ortaya çıkarılması, test edilmesi ve geliştirilmesi	
2. Hafta	Kroki ve Kriko	Problem verilmesi	cümlesinin	Tasarım sürecine dâhil edilmesi	Ürünün ortaya çıkarılması, test edilmesi ve geliştirilmesi	
3. Hafta	Arda'nın Islak Diş Fırçası	Problem verilmesi	cümlesinin	Tasarım sürecine dâhil edilmesi	Ürünün ortaya çıkarılması, test edilmesi ve geliştirilmesi	
4. Hafta	Virüsle Gelen Tehlike	Problem verilmesi	cümlesinin	Tasarım sürecine dâhil edilmesi	Ürünün ortaya çıkarılması, test edilmesi ve geliştirilmesi	
5. Hafta	Kimse yok mu?	Problem verilmesi	cümlesinin	Tasarım sürecine dâhil edilmesi	Ürünün ortaya çıkarılması, test edilmesi ve geliştirilmesi	

Tablo 1'e göre bu çalışmada aynı aşamalar içerisinde 5 farklı etkinliğin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programından toplamda üç ünite esas alınmıştır. "Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat" ünitelerinden ders planları doğrultusunda belirlenen kazanımlara yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken hayat bilgisi dersi problem durumu senaryolarına dikkat edilmiş, her senaryoya uygun etkinlik hazırlanması sağlanmıştır. Etkinlikler uzman görüşüne sunulup uygulamaya konulmuştur. Bu doğrultuda "Evimizde Hayat" ünitesinden 2 kazanım, "Sağlıklı Hayat" ünitesinden 2 kazanım, "Güvenli Hayat" ünitesinden 1 kazanım alınmıştır. Belirlenen kazanımlar dâhilinde ders planları hazırlanmıştır. Grup 1 ve Grup 2'ye uygulanacak ders planlarında tasarım temelli öğrenme uygulaması aşamalarına dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Grup 1 ve Grup 2'deki toplam 12 öğrencinin ortaya koyduğu tasarım ürünlerinden elde edilen veriler için "Tasarım Becerileri Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Bu formda, ihtiyacın ya da problemin belirlenmesi, ihtiyaç ya da problemin araştırılması, en iyi çözümü(leri) seçme, prototipi yapılandırma, çözüm(leri) test etme ve değerlendirme, çözüm(leri) sunma ile yeniden tasarlama aşamalarında ortaya konulan ürünler hedeflenen düzeyin altında (1), hedeflenen düzeyde (2) ve hedeflenen düzeyin üzerinde (3) seçeneğine karşılık gelen ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Tasarım ürünlerinin değerlendirilmesi esnasında öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında uzman iki öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Aynı aşamalar üzerinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar ile uzmanların yaptığı kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve sonucun güvenilirliği test edilmiştir. Araştırmacıların aynı kodu kullanmaları görüş birliği, farklı kodu kullanmaları görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bu şekilde gerçekleştirilen veri analizinin güvenilirliği, "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak % 82 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırma kapsamında alınan etik önlemler. Deneysel çalışmalarda diğer araştırmalarda yerine getirilmesi gereken etik ilkelerin tamamı geçerlidir. Bu çalışmada dikkate alınan önlemler şu şekilde ifade edilebilir:

- ✓ Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öğrenci velilerinden, okul idaresinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmış, öğrenciler oturumlara katılma hususunda motive edilmiş ve onayları alınmıştır.
- ✓ Çalışma boyunca öğrenciler, çalışmadan istedikleri şekilde ayrılacak biçimde özgür bırakılmışlardır. Uygulamaların bitimine kadar kalmaları için bir zorlama yapılmamıştır.
- ✓ Grup 1 ve Grup 2'deki öğrenciler, araştırma kapsamında 5 hafta süre ile yapılacak etkinliklerin amaçlarından haberdar edilmişlerdir.
- ✓ Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel verilerin korunması kanunu kapsamında tüm kimlik bilgileri gizli tutulmuş, fotoğraf ve video çekimleri yapılmamış, ürün değerlendirme sürecinde ise her öğrenci için bir kod (Ö1, Ö2, Ö3,...) kullanılmıştır.

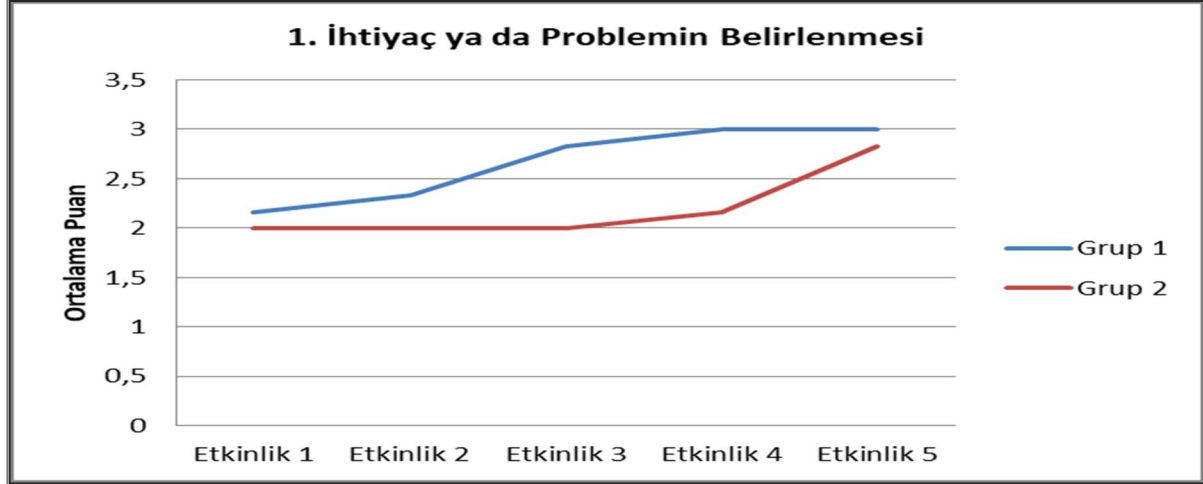
Bulgular

Normal ve özel yetenekli öğrencilerden oluşan iki deney grubuna hayat bilgisi dersi ve BİLSEM modülündeki kazanımlar doğrultusunda sunulan problem senaryolarına ilişkin ortaya koymuş oldukları tasarım süreçleri, ayrı ayrı değerlendirme rubriği ile ele alınmıştır. Uygulama boyunca beş etkinlik gerçekleştirilmiştir. Her etkinlikte gruplarda toplam 12 öğrenci gözlenmiştir. Öğrencilerin etkinlikler boyunca tasarım becerilerinin değişimini değerlendirmek amacıyla araştırmacı notlarından da faydalanılmıştır. Öğrencilere verilen problem senaryolarında ilk olarak problemin belirlenmesi istenmiştir. Problemin belirlenmesi aşamasında, problemin günlük hayatla iç içe basit malzemeler ile yapılması gerektiği belirtilmiştir. Problemin belirlenmesi aşamasından sonra tasarım döngüsünün ikinci aşaması olan problemin araştırılması basamağına geçilmiştir. Problemin araştırılması basamağının bitiminde olası çözümler üretme ve en iyi çözüme karar verme aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler en iyi çözüme karar verirken bunu gerekçeleriyle birlikte açıklamışlardır. Prototipi yapılandırmadan önce taslak çizimler yapılmış ve yapılandırmaya gidilmiştir. Yaptığı çalışmayı test eden öğrenciler arkadaşlarına sunumlarını aktarmışlardır.

Yürütülen uygulamalar boyunca ortaya konulanlar, tasarım temelli süreci değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiş olup grupların dereceli puanlama anahtarında problemin belirlenmesi basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Grupların Problemin Belirlenmesi Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar

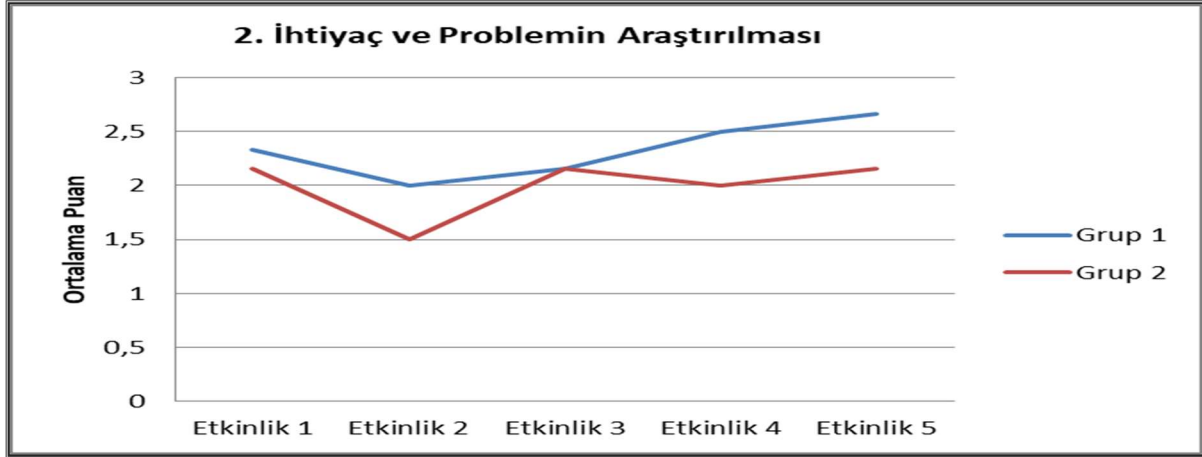


Şekil 1 incelendiğinde grupların, ihtiyaç ya da problemin belirlenmesi basamağına yönelik “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.16, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.33, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.83, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Virtüsel Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.83 olduğu görülmektedir.

Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin belirlenmesine yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin belirlenmesi ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.16 puan iken, son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinlikte 2.00 iken, son etkinliklerde 2.83 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında ihtiyaç ve problemin araştırılması basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

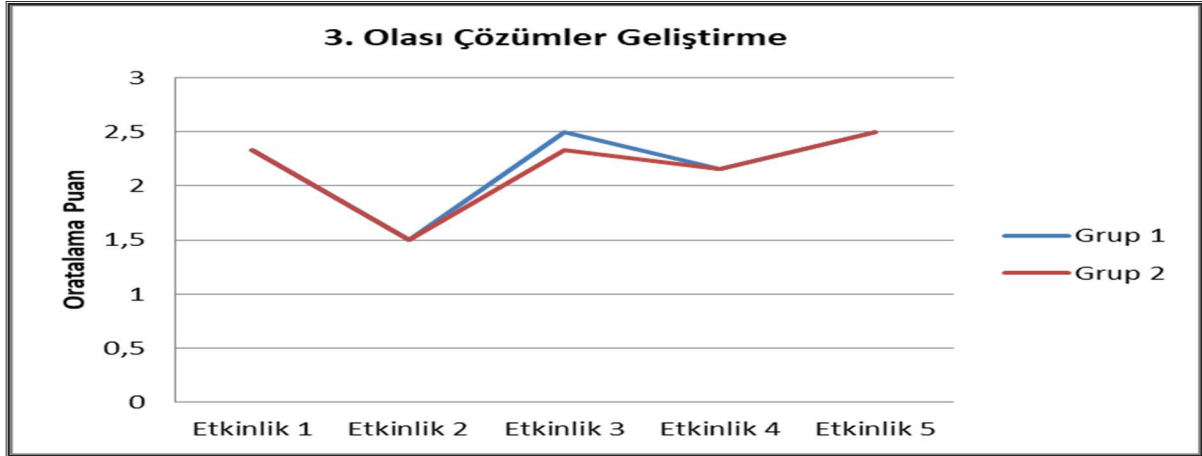
Grupların Problemin Araştırılması Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 2 incelendiğinde grupların ihtiyaç ya da problemin araştırılması basamağına yönelik “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.33, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.00, Grup 2’de 1.50 olduğu; “Arda’nın Islak Dış Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.16, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 2.50, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.66, Grup 2’de 2.16 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin, tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin araştırılmasına yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin araştırılması ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.33 iken, son etkinliklerde 2.66 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.16 iken son etkinliklerde 2.16 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında olası çözümler geliştirme basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

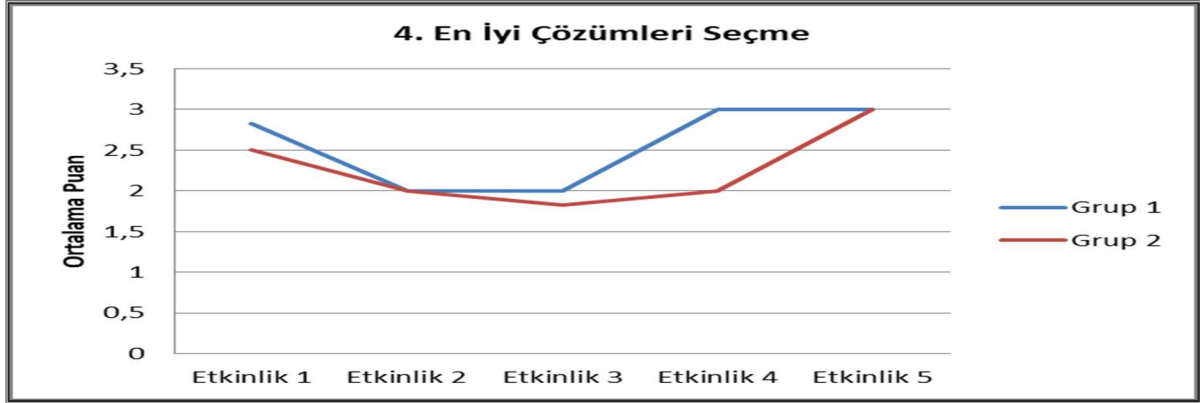
Grupların Olası Çözümler Geliştirme Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 3 incelendiğinde grupların olası çözümler geliştirme basamağına yönelik “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.33, Grup 2’de 2.33 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 1.50, Grup 2’de 1.50 olduğu; “Arda’nın Islak Dış Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.50, Grup 2’de 2.33 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 2.16, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.50, Grup 2’de 2.50 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde olası çözümler geliştirmeye yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde olası çözümler geliştirme ile ilgili ortalama puanlar hem Grup 1’de hem de Grup 2’de 2.33 iken, son etkinliklerde de yine her iki grupta 2.50 olmuştur. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında en iyi çözümleri seçme basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

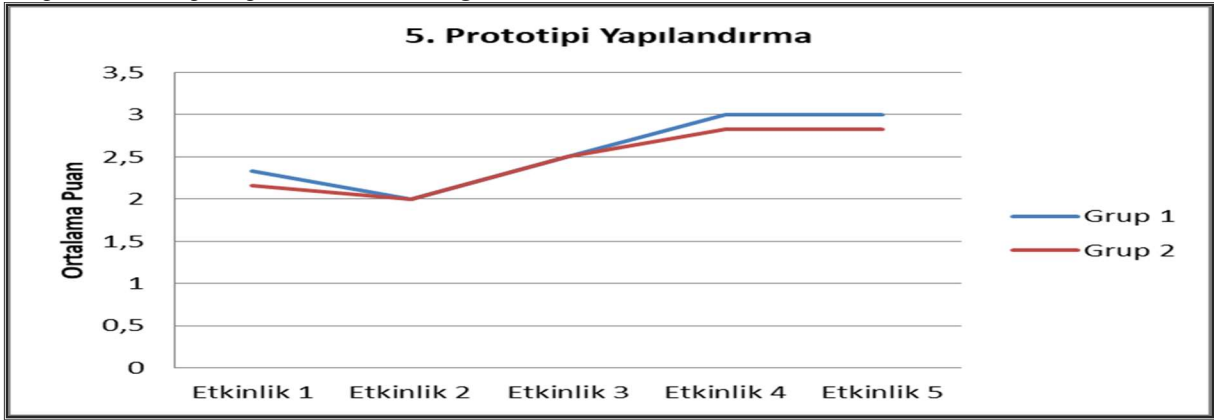
Grupların En İyi Çözümleri Seçme Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 4 incelendiğinde grupların en iyi çözümü seçme basamağına yönelik “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.83, Grup 2’de 2.50 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de ve Grup 2’de 2.00 olduğu; “Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.00, Grup 2’de 1.83 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de ise 3.00 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da en iyi çözümleri seçmeye yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde en iyi çözümleri seçme ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.83 puan iken, son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.50 iken, son etkinliklerde 3.00 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında prototipi yapılandırma basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5

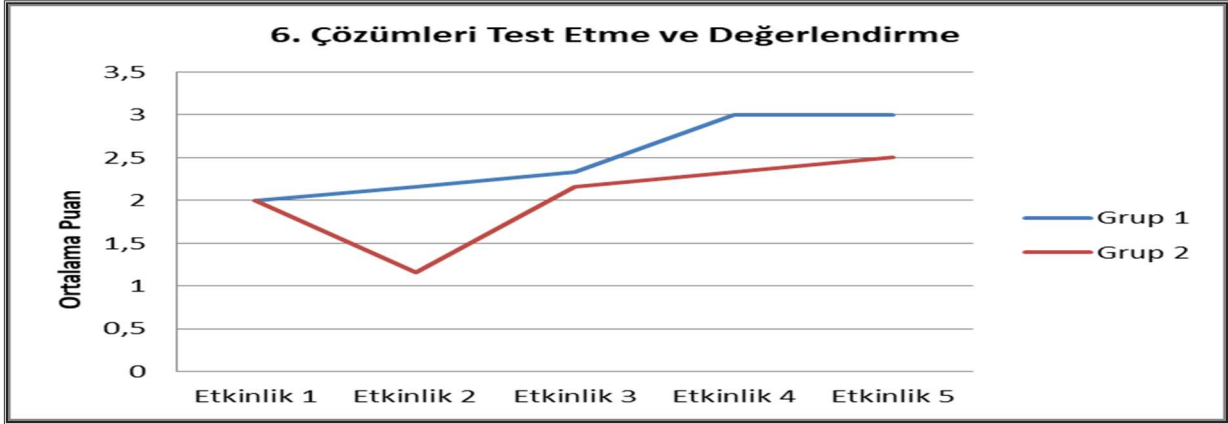
Grupların Prototipi Yapılandırma Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 5 incelendiğinde prototipi yapılandırma basamağına yönelik “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.33, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de ve Grup 2’de 2.00 olduğu; “Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de ve Grup 2’de 2.50 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.83 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.83 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da prototipi yapılandırmaya yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde prototipi yapılandırma ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.33 puan iken, son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.16 iken, son etkinliklerde 2.83 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında çözümleri test etme ve değerlendirme basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6

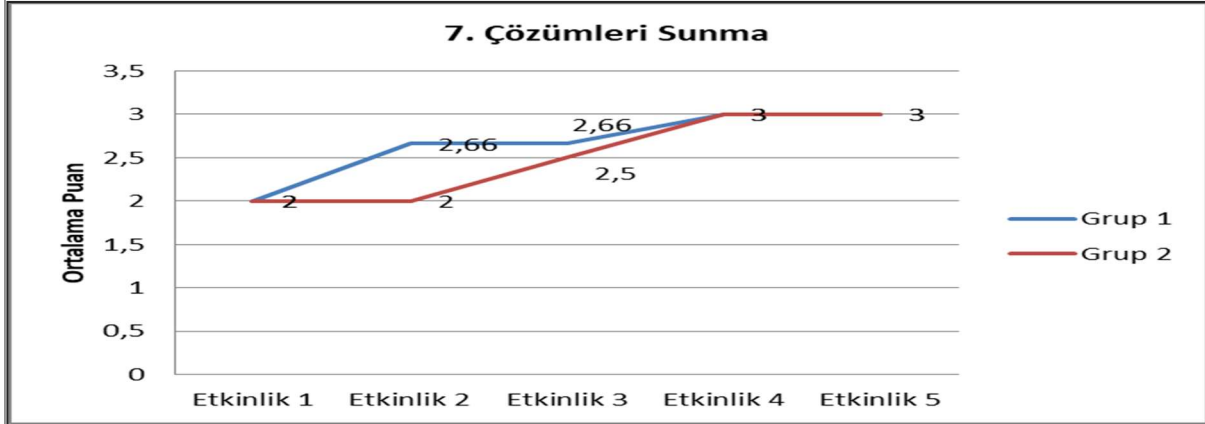
Grupların Çözümleri Test Etme ve Değerlendirme Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 6 incelendiğinde çözümleri test etme ve değerlendirme basamağına yönelik “Dedemin Oyuncağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de ve Grup 2’de 2.00 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.16, Grup 2’de 1.16 olduğu; “Arda’nın Islak Dış Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.33, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.33 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın ise Grup 1’de 3.00, Grup 2’de ise 2.50 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde çözümleri test etme ve değerlendirmeye yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde çözümleri test ve değerlendirme ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.00 puan iken, son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.00 iken son etkinliklerde 2.50 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında çözümleri sunma basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7

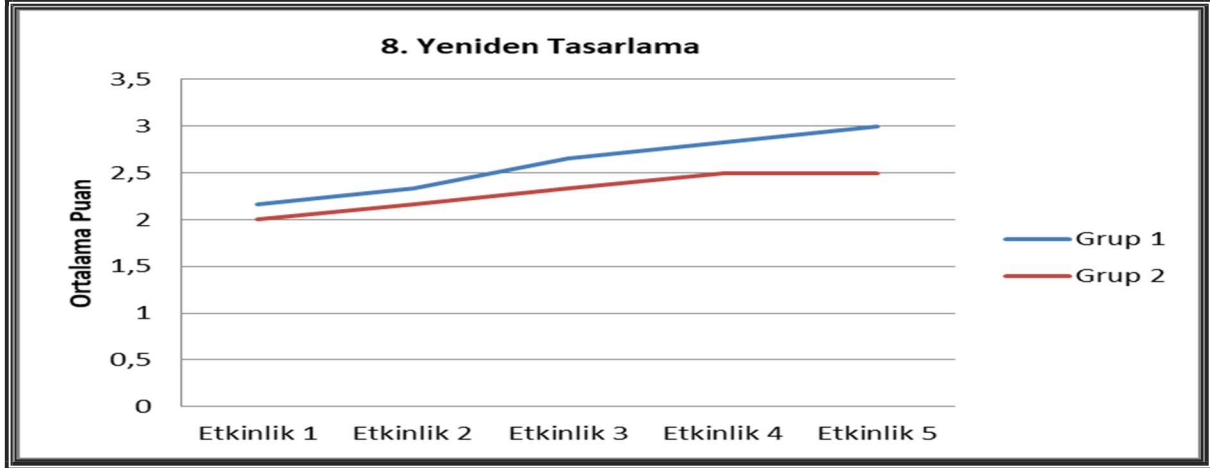
Grupların Çözümleri Sunma Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 7 incelendiğinde çözümleri sunma basamağına yönelik “Dedemin Oyuncağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de ve Grup 2’de 2.00 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.66, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Arda’nın Islak Dış Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.66, Grup 2’de 2.50 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de ve Grup 2’de 3.00 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın ise Grup 1’de ve Grup 2’de 3.00 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde çözümleri sunmaya yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde çözümleri sunma ile ilgili ortalama puanlar hem Grup 1’de hem de Grup 2’de 2.00 puan iken son etkinliklerde yine her iki grupta da 3.00 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının dereceli puanlama anahtarında yeniden tasarlama basamağında aldıkları ortalama puanları Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

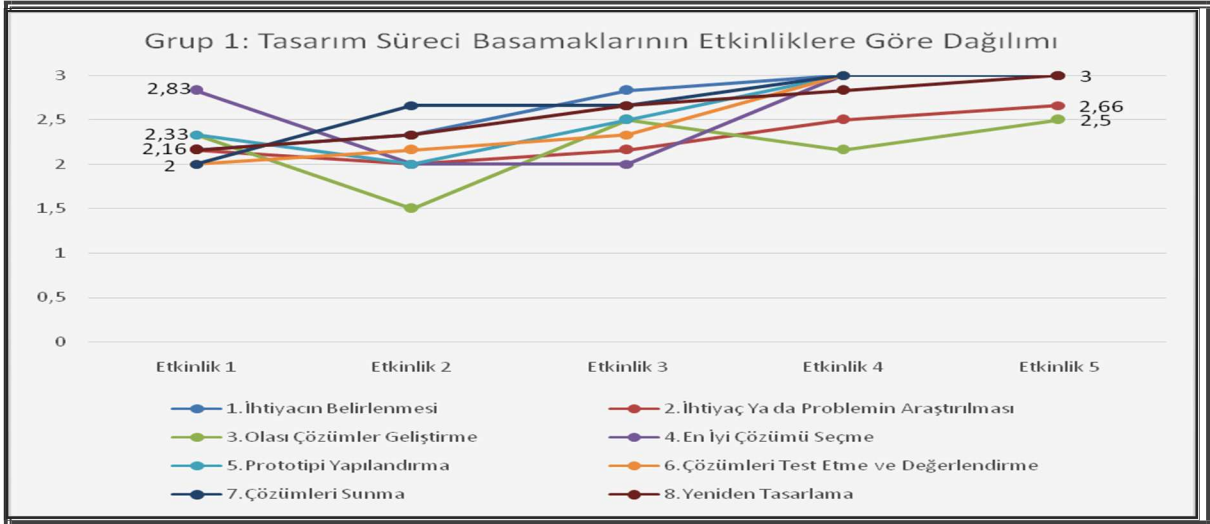
Grupların Yeniden Tasarlama Basamağında Aldıkları Ortalama Puanlar



Şekil 8 incelendiğinde yeniden tasarlama basamağına yönelik “Dedemin Oyuncağı” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.16, Grup 2’de 2.00 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.33, Grup 2’de 2.16 olduğu; “Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 2.66, Grup 2’de 2.33 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ortalama puanın Grup 1’de 2.83, Grup 2’de 2.50 olduğu; “Kimse Yok mu” etkinliğinde elde edilen ortalama puanın Grup 1’de 3.00, Grup 2’de 2.50 olduğu görülmektedir. Gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde yeniden tasarlama yönelik cevap verdikleri tespit edilmiştir. İlk etkinliklerde yeniden tasarlama ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.16 puan iken, son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.00 iken, son etkinliklerde 2.50 olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının tasarım süreci basamaklarında elde etmiş oldukları sonuçlar, değerlendirme rubriği ile ayrı ayrı ele alınıp Şekil 9 ve Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 9

Tasarım Süreci Basamaklarının Etkinliklere Göre Dağılımı (Grup 1)



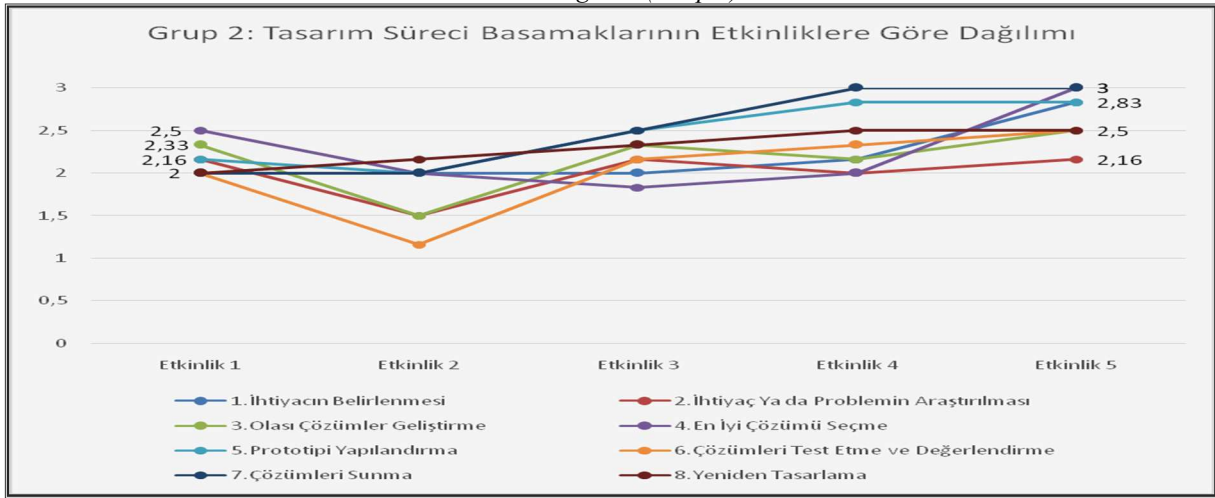
Şekil 9 incelendiğinde Etkinlik-1 olarak adlandırılan “Dedemin Oyuncağı” etkinliğinde en iyi çözümü seçme basamağında 2.83 puan ile en yüksek değere sahip olduğu; ihtiyacın belirlenmesi, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma basamağında ise 2.00 ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamaklarda ise 2.00-2.83 aralığında bulunduğu tespit edilmiştir.

Etkinlik-2 olarak adlandırılan “Kroki ve Kriko” etkinliğinde çözümleri sunma 2.66 puan ile en yüksek değere sahip iken, olası çözümler geliştirme basamağında ise 1.50 ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamaklarda ise alınan puanların 1.50-2.66 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik-3 olarak

“Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde ihtiyaç ya da problemin belirlenmesi basamağında 2,83, puan ile en yüksek değere sahip olduğu, en iyi çözümü seçme basamaklarında 2.00 puan ile en düşük değere sahip oldukları, diğer basamakların ise 2.00-2.66 puan aralığında oldukları tespit edilmiştir. Etkinlik-4 olarak adlandırılan “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde ihtiyacın belirlenmesi, en iyi çözümü seçme, prototipi yapılandırma, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma basamaklarının 3.00 puan ile en yüksek değere sahip olduğu, olası çözümler geliştirme basamağında 2,16 puan ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamakların ise 2.16-3.00 arasında olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik-5 olarak adlandırılan “Kimse yok mu?” etkinliğinde ihtiyacın belirlenmesi, en iyi çözümü seçme, prototipi yapılandırma, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma ve yeniden tasarlama basamaklarının 3.00 puan ile en yüksek değere sahip oldukları, olası çözümler geliştirme basamağının 2.50 puan ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamakların ise 2.50-3.00 arası olduğu tespit edilmiştir. İlk etkinlik olan “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde tasarım temelli süreci değerlendirme amacıyla kullanılan dereceli puanlama anahtarı sonucunda elde edilen puanların son etkinlik olan “Kimse Yok mu?” etkinliğinde elde edilen puanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 10

Tasarım Süreci Basamaklarının Etkinliklere Göre Dağılımı (Grup 2)

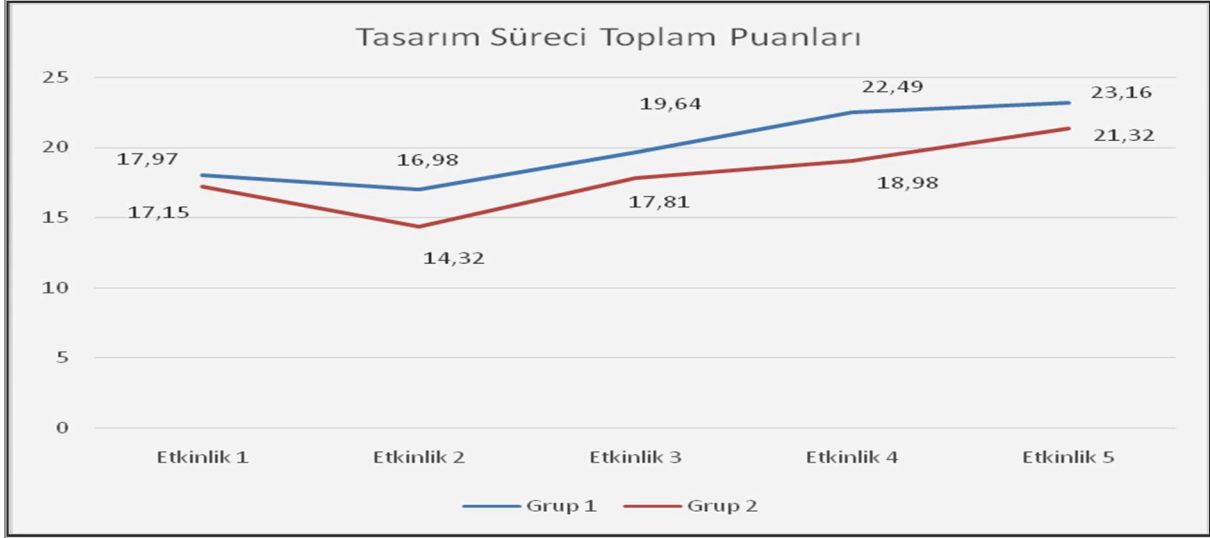


Şekil 10 incelendiğinde Etkinlik-1 olarak adlandırılan “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde en iyi çözümü seçme basamağında 2.50 puan ile en yüksek değere sahip olduğu; ihtiyacın belirlenmesi, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma, yeniden tasarlama basamağında ise 2.00 ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamaklarda ise 2.00-2.50 aralığında değerlerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Etkinlik-2 olarak adlandırılan “Kroki ve Kriko” etkinliğinde yeniden tasarlama 2.16 puan ile en yüksek değere sahip iken, çözümleri test etme ve değerlendirme 1.16 ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamaklarda ise alınan puanların 1.16- 2.16 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik-3 olarak “Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde prototipi yapılandırma ve çözümleri sunma basamaklarında 2.50 puan ile en yüksek değere sahip oldukları, en iyi çözümü seçme 1.83 puan ile en düşük değere sahip oldukları, diğer basamakların ise 1.83-2.50 puan aralığında oldukları tespit edilmiştir. Etkinlik-4 olarak adlandırılan “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde, çözümleri sunma basamaklarının 3.00 puan ile en yüksek değere sahip olduğu, ihtiyaç ya da problemin araştırılması, en iyi çözümü seçme basamaklarında ise 2.00 puan ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamakların ise 2.00-3.00 arasında olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik-5 olarak adlandırılan “Kimse yok mu?” etkinliğinde en iyi çözümü seçme, çözümleri sunma basamaklarının 3.00 puan ile en yüksek değere sahip oldukları, ihtiyaç ya da problemin araştırılması basamağının 2.16 puan ile en düşük değere sahip olduğu, diğer basamak puan aralıklarının ise 2.16-3.00 arası oldukları tespit edilmiştir. İlk etkinlik olan “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde tasarım temelli süreci değerlendirme amacıyla kullanılan dereceli puanlama anahtarı sonucunda elde edilen puanların son etkinlik olan “Kimse Yok mu?” etkinliğinde elde edilen puanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının tasarım süreci basamaklarında aldıkları toplam puanların etkinliklere göre dağılımı Şekil 11’de verilmiştir.

Şekil 11

Grupların Tasarım Süreci Basamaklarında Aldıkları Toplam Puanların Etkinliklere Göre Dağılımı



Şekil 11 incelendiğinde “Dedemin Oyunağı” etkinliğinde grupların mühendislik tasarım süreci basamaklarında aldıkları toplam puanlar Grup 1’de 17.97, Grup 2’de ise 17.15 olduğu; “Kroki ve Kriko” etkinliğinde Grup 1’de 16.98, Grup 2’de 14.32 olduğu; “Arda’nın Islak Diş Fırçası” etkinliğinde Grup 1’de 19.64, Grup 2’de 17.81 olduğu; “Virüsle Gelen Tehlike” etkinliğinde Grup 1’de 22.49, Grup 2’de 19.98 olduğu ve “Kimse Yok mu?” etkinliğinde ise Grup 1’de 23.16, Grup 2’de ise 21.32 olduğu tespit edilmiştir. Tasarım temelli hazırlanan etkinliklerde, tasarım temelli öğrenme sürecini değerlendirme anahtarı ve araştırmacı notları kullanılarak elde edilen verilere dayanarak ilk etkinlikte elde edilen puanların ikinci etkinlikte kısmen azaldığı, diğer etkinliklerde ise zamanla artış gösterdiği öne sürülebilir.

Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

Tasarım temelli öğrenme uygulamaları ile mühendislik tasarım sürecini değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürünleri ve araştırmacı notları kullanılarak elde edilen bulgulara göre; uygulanan beş etkinlik çerçevesinde elde edilen puanların zamanla artış gösterdiği tespit edilmiştir. Mühendislik tasarım sürecini oluşturan ihtiyacın ya da problemin belirlenmesi, ihtiyaç ya da problemin araştırılması, olası çözümler geliştirme, en iyi çözümü seçme, prototipi yapılandırma, çözümleri test etme ve değerlendirme, çözümleri sunma, yeniden tasarlama basamaklarına ilişkin elde edilen bulgulara bağlı olarak 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Mühendislik tasarım süreci uygulama adımları tek ele alındığında elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

İhtiyaç ve problemin belirlenmesi; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin belirlenmesine yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin belirlenmesi ile ilgili ortalama puanlar iki grupta da hedeflenen puanların üzerinde olduğu, Grup 1’de 2.16 puan iken son etkinliklerde 3.00, Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.00 iken son etkinliklerde 2.83 puan olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde meydana gelen artışa etkinlikler içerisinde var olan problemlerin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemler olmasından kaynaklandığı öngörülmüştür. Tasarım temelli etkinliklerde günlük hayatla ilişkili problem durumları önemli bir yer teşkil etmektedir (NAE ve NRC, 2009). Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenim düzeyleri farklı öğrenciler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen tasarım temelli etkinliklerin bireylerin ihtiyacın ya da problemin belirlenmesine yönelik yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır (Bozkurt, 2014; Ercan, 2014). Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen sonucun literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

İhtiyaç ve problemin araştırılması; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da problemin araştırılmasına yönelik verdikleri cevaplara göre ihtiyaç ya da problemin araştırılması ile

İlgili ortalama puanlar Grup 1’de ilk etkinliklerde 2.33 puan iken son etkinliklerde 2.66 olmuş, Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.16 iken son etkinliklerde de yine 2.16 puan olduğu tespit edilmiştir. Grup 1’de bu değer artarken, Grup 2’de bu değer değişmediği belirlenmiştir. Grup 1’in yaptığı çalışmayla ilgili araştırmaya daha eğilimli olduğu gözlenmiş, buna karşın Grup 2’de ise araştırma yapmadan doğrudan problemin çözümüne gidildiği tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilere verilen problemin çözümüne yönelik proje tabanlı eğitimler, normal okullarda ise müfredat içeriğine yönelik yöntemler gruplarda farklılık oluşturmaya neden olmuş olabilir. Ayrıca bu farklılığın problemin çözümüne yönelik zaman sorunundan kaynaklandığına, bu yüzden de problemin seçiminin ve problem durumunun çözümüne yönelik ayrılacak zamanın önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Olası çözümler geliştirme; tüm gruplardaki öğrencilerin etkinliklerde olası çözümler geliştirmeye yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde olası çözümler geliştirme ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.33 puan iken son etkinliklerde 2.50 olmuş, Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.33 iken son etkinliklerde 2.50 puan olduğu tespit edilmiştir. Tasarım sürecinin bu basamağında öğrencilerin problemin çözümüne ilişkin yaratıcılıklarını üst seviyede kullanmaları gerektiği, mühendislik tasarım süreci basamakları arasında yaratıcılığın en üst seviyede kullanılması gereken basamağın olası çözümler geliştirme basamağı olduğu ifade edilebilir (Brunsell, 2012). Bu çalışmaya benzer şekilde alanyazında öğrenim düzeyleri farklı öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen etkinliklerin bireylerin olası çözümler geliştirmelerine yönelik yeterliklere sahip olduğu ve bu yeterliklerini geliştirmede gelişime açık olduğu sonucu ortaya konulmuştur (Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2017). Bu açıklamanın araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüştüğü görülmektedir.

En iyi çözümü seçme; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da en iyi çözümleri seçmeye yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde en iyi çözümleri seçme ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.83 puan iken, son etkinliklerde 3.00 olmuş, Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.50 iken son etkinliklerde 3.00 puan olduğu tespit edilmiştir. Mühendislik tasarım süreci basamaklarından en iyi çözümü seçme aşamasına ilişkin Bozkurt (2014) da öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin bireylerin en iyi çözümü seçmelerine yönelik yeterliklerini geliştirdiği yönünde sonuca ulaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının mühendislik tasarım süreci, karar verme süreci ve bilimsel yaratıcılık arasında ilişki kurarak, problemlere uygun çözümler üretilirken benzer aşamaları kullandıkları gözlenmiştir.

Prototipi yapılandırma; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde ihtiyaç ya da prototipi yapılandırmaya yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde prototipi yapılandırma ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.33 puan iken son etkinliklerde 3.00 olmuş, Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.16 iken son etkinliklerde 2.83 puan olduğu tespit edilmiştir. Ercan (2014), tasarım temelli fen eğitimi uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin mühendislik disiplinine yönelik yeterliklerine etkisinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasında öğrencilerin tüm etkinlikler boyunca prototipi yapılandırmaya dönük becerilerinde gelişme olduğu sonucuna varmıştır. Grup 1 ve Grup 2’de de görüldüğü üzere prototipi yapılandırmada iki deney grubunda da becerilerin arttığı tespit edilmiştir.

Çözümleri test etme ve değerlendirme; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde çözümleri test etme ve değerlendirmeye yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde çözümleri test ve değerlendirme ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.00 puan iken son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.00 iken son etkinliklerde 2.50 puan olduğu tespit edilmiştir. Hacıoğlu, Yamak ve Kavak (2017) öğrenci ve öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği tasarım temelli etkinliklerin öğrencilerin çözümleri test etme ve değerlendirmesine yönelik yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Grup 1’de çözümleri test etme ve değerlendirme puanları yeterli oranda artmışken, Grup 2’de bu oranın daha az oranda arttığı sonucuna varılmıştır. Bu durumun Grup 2’nin yaratıcılık düzeylerinin ve probleme bakış açılarının farklı olduğu, ayrıca yaptıkları prototipi denemeye ve düzeltmeye eğilimli olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çözümleri sunma; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde çözümleri sunmaya yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde çözümleri sunma ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.00 puan iken son etkinliklerde 3.00 olmuş, Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.00 iken son etkinliklerde 3.00 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Ercan (2014) da gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin mühendislik tasarım sürecinin çözümleri sunma aşamasına yönelik gelişim gösterdikleri sonucuna

varmıştır. Her iki grubun da sonuçlarına bakıldığında, çözümleri sunma aşamasında doğrusal bir gelişme olduğu gözlenmiştir. Hazırlanan prototiplerin sunumu aşamasında daha başarılı olunduğu söylenebilir.

Yeniden tasarlama; gruplarda yer alan öğrencilerin tüm etkinliklerde yeniden tasarlamaya yönelik verdikleri cevaplara göre ilk etkinliklerde yeniden tasarlamaya ile ilgili ortalama puanlar Grup 1’de 2.16 puan iken son etkinliklerde 3.00 olmuş; Grup 2’de ise ilk etkinliklerde 2.00 iken son etkinliklerde 2.50 puan olduğu tespit edilmiştir. Ercan’ın (2004) araştırma sonuçları ile uyumluluk gösterecek şekilde bu araştırmada da uygulama sırasında “problem ya da ihtiyacın belirlenmesi”, “olası çözümlerin araştırılması”, “en uygun çözümün belirlenmesi”, “prototip yapımı ve test etme” ve “iletişim” aşamalarının tamamı için öğrencilerin tasarım becerilerinin gelişim gösterdiği gözlenmiştir.

Tasarım becerilerinin gelişmesine ilişkin Grup 1 ve Grup 2 üzerinde yapılan etkinlikler neticesinde ilk etkinlikten son etkinliğe kadarki süreçler göz önüne alındığında, bazı etkinliklerde kazanıma dönük değerlerde ilerleme gözlenmezken genel itibarıyla her iki grupta da tüm becerilerde yeteri düzeyde artış olduğu gözlenmiştir. Grup 1’de ihtiyaç ve problem durumunun belirlenmesi düzeyinin beklenen oranda artış gösterdiği, Grup 2’de gelişme gösterdiği fakat en üst seviyeyi yakalayamadığı, ihtiyaç ve problemin araştırılması becerisinin her iki grupta da çok fazla gelişme göstermediği, olası çözümler geliştirme becerisinin her iki grupta da doğrusal artış arz ettiği, en iyi çözümü seçme becerisinin Grup 1 ve Grup 2’de istenilen düzeyde gelişme gösterdiği, Grup 1’in prototipi yapılandırma becerisinin Grup 2 ile eşit düzeyde artış gösterdiği; Grup 1’in çözümleri test etme ve değerlendirme becerisinde Grup 2’ye göre daha fazla artışa sahip olduğu, çözümleri sunma becerisinin ise her iki grupta da üst düzeyde gelişim gösterdiği; yeniden tasarlama becerisinde Grup 1’deki gelişimin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda tasarım temelli öğrenme uygulamaları neticesinde Grup 1’deki özel yetenekli öğrencilerin bir problemin çözümüne yönelik tasarım becerilerinin daha çok geliştiği öne sürülebilir. Araştırma sonuçları ışığında, okulların kendi bağamlarına uygun biçimde her ders ve eğitim kademesinde tasarım temelli etkinlik kitapçıkları hazırlanarak, benzer çevrelerde var olan okullarla işbirliği içerisinde çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Bunun yanında tasarım temelli etkinliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan diğer becerilerinin gelişimine de etkisi olup olmadığı incelenebilir. Bu çalışma, hayat bilgisi dersinde BİLSEM öğretmeni rehberliğinde gerçekleştirilmiş olduğundan çeşitli eğitim kademelerindeki farklı branş öğretmenleriyle de işbirliğinde bulunularak zengin kapsam ve uygulamaya sahip tasarım temelli öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi önerilebilir. Bunun yanında öğrencilerin tasarım temelli etkinliklere yönelik ürünlerinin incelendiği nitel ve nicel verilerin birlikte yer aldığı karma veya çoklu araştırma yöntemleri de gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Arslanhan, H. ve İnaltekin, T. (2020). Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM anlayışlarını geliştirmeye etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 231-265. DOI: 10.33711/yyuefd.691585.
- Asal, R. (2020). Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. (Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bagiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: The teacher's experience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 112-118.
- Bartholomew, S. R., & Strimel, G. J. (2017). Factors influencing student success on open-ended design problems. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(3), 753-770.
- Bozkurt Altan, E., Yamak, H. ve Buluş Kırıkkaya, E. (2016). Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde FETEMM eğitimi uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/24152/256292>.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. Ferhan Oğuzkan). MEB: İstanbul.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algularına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Bozkurt Altan, E. ve Karahan, E. (2019). Tasarım temelli fen eğitimine yönelik öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri: Isı yalıtımı ülke kazanımı etkinliği. *İlköğretim Online*, 18(3), 1345-1366.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Charlton, A. (2017). *Design thinking and 21st century skills to create a customised test tube rack*. A community engagement Project. ResearchGate.
- Crismond, D. P., & Adams, R. S. (2012). The informed design teaching and learning matrix. *Journal of Engineering Education*, 101(4), 738-797.
- English, L. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1-8.
- English, L. D. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 5-24.
- English, L. D., Arleback, J. B., & Mousoulides, N. (2016). *Reflections on progress in mathematical modelling research*. In A. Gutierrez, G. Leder & P. Boero (Eds.), *The second handbook of research on the psychology of mathematics education* (pp. 383–413). Sense Publishers.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_edinilmistir.
- Ercan, S. ve Şahin, F. (2015). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 128-164. DOI: 10.17522/nefmed.67442
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme, öğretme*. Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. basım). Seçkin.
- Fan, S. C., & Yu, K. C. (2017). How an integrative STEM curriculum can benefit students in engineering design practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(1), 107-129.
- Fan, S. C., Yu, K. C., & Lou, S. J. (2017). Why do students present different design objectives in engineering design projects? *International Journal of Technology and Design Education*. 28(4), 1039-1060.
- Guzey, S. S., Harwell, M., Moreno, M., Peralta, Y., & Moore, T. (2017). The impact of design-based STEM integration curricula on student achievement in science, engineering and mathematics. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 207-222.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H. ve Kavak, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 807-830. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/24921/263087>
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H. ve Kavak, N. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin görüşleri: Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 649-684.
- Hora, M. T., & Oleson, A. K. (2017). Examining study habits in undergraduate STEM courses from a situative perspective. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1–19.
- Kımk Topalsan, A. (2018). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının geliştirdikleri mühendislik tasarım temelli fen öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 186-219. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/493847>.
- Kolodner, J. L., Camp, P., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., & Holbrook, J. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by design into practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-547.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Adaçayı Yayıncılık.
- National Academy of Engineering [NAE], & National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K12 education understanding the status and improving the prospects*. Edt. Katchi, L., Pearson, G. & Feder, M. Washington, DC: National Academies Press.
- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. The National Academies Press.

- Özkızılcık, M. ve Cebesoy Ü. B. (2019). Tasarım temelli FETEMM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve FETEMM öğretimi yönelimlerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 33(1), 177-203.
- Tarman, S. (1998). Çoklu zekâ teorisi ve zekânın yedi türü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 58, 15-16.
- URL-1. Partnership for 21st Century Skills [P21]. (2017). Erişim Adresi: <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20PreCon%20202.pdf> adresinden 22.06.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Uysal, E. ve Cebesoy, Ü. B. (2020). Tasarım temelli FeTeMM Etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilgilerine etkisinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 60-81. DOI: 10.33710/sduijes.614799.
- Uzel, L. (2019). *6. sınıf madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve tasarım becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Yıldırım, B. ve Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri: Uygulamalı bir çalışma. *Trakya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.
- Yıldırım, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının tasarım temelli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 272-293.
- Zhou, N., Pereira, N. L., George, T. T., Alperovich, J., Booth, J., & Chandrasegaran, S. (2017). The influence of toy design activities on middle school students' understanding of the engineering design processes. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 481-493.



Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi¹

Ceylan GÜN², Mehmet ULUTAŞ³

Öz

Bu araştırmada 2000-2020 yılları arasında yenileşme ve değişme kavramları ile ilgili Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre dağılımlarının incelenerek genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan izinli 106 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin tamamının ulaşılabilir olması dolayısıyla örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrende yer alan lisansüstü tezlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada doküman incelemesinin aşamalarına uygun ulaşılan tezlerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yönetimi alanında yenileşme ve değişme kavramları ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde hazırlanmış olduğu, yine çoğunluğunun nicel yöntemle hazırlandığı ve tarama deseninin en çok kullanılan araştırma deseni olduğu; en fazla çalışılan örneklem türünün öğretmenler olduğu; ilgili olabilecek kavramlardan en fazla değişime direnç gösterme kavramının yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının yapılabileceğine, nitel veya karma çalışmalara daha fazla yer verilerek araştırma yöntem çeşitliliği ile veri çeşitliliğinin artırılabilceğine, okul yöneticilerinin yenilik ve değişim yönetimi yeterlikleriyle ilgili araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yenileşme, değişme, eğitim yönetimi, lisansüstü tezler.

Analysis of Postgraduate Theses in the Field of Educational Administration Related to the Concepts of Innovation and Change¹

Abstract

In this research, it is aimed to determine the general tendencies of the postgraduate theses made in the field of educational administration in Turkey between the years 2000-2020 on the concepts of innovation and change by examining the distribution according to some variables. The research was carried out through document analysis. The universe of the research consists of 106 postgraduate theses with permission, which were prepared between the years 2000-2020 in the YÖK National Thesis Center on the concepts of innovation and change in the field of educational administration. In the study, all of the postgraduate theses in the universe were included, not taking the way of sampling since the entire universe was accessible. In the research, content analysis was applied in the analysis of the theses reached in accordance with the stages of document analysis. According to the results of the research, the majority of the postgraduate theses prepared on the concepts of innovation and change in the field of Educational Administration were prepared at the master's level, and the majority of them were prepared with the quantitative method, and the survey design was the most used research design; the most studied sample type was teachers; It has been determined that the concept of resistance to change is the most relevant concept. In line with the results obtained from the research, suggestions have been made to researchers and practitioners regarding the

¹“Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili 2000-2020 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” adlı lisansüstü tez çalışmasından üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ceylangun9@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0001-8732-0151

³ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ulutasmehmet@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6539-2039

innovation and change management competencies of school administrators, that scale development studies can be conducted on the concepts of innovation and change, that qualitative or mixed studies can be given more space, and that the diversity of research methods and data can be increased.

Keywords: Innovation, change, educational administration, postgraduate theses.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 06.12.2021

Kabul:25.12.2021

Yayın:30.12.2021

Araştırma Makalesi

Gün, C. & Ulutaş, M. (2021). Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1 (1), 24-36.

Giriş

Bilginin giderek önem kazanması ve dinamik bir çevreye uyum sağlama isteği veya zorunluluğu örgütler açısından yenileşme ve değişme kavramlarının önemli hale gelme nedenleri arasında gösterilebilmektedir. Örgütler, diğer örgütlerle rekabet edebilmek, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verebilmek ve yapısında gerçekleşecek olası sorunlarla baş edebilmek için yenileşmeye ve değişmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak örgütlere getirilecek yeniliğin veya uygulanacak değişimin başarıya ulaşması için dikkate alınması gereken durumlar söz konusudur. Kotter (1999, s. 13) bu önemli görülen noktaları “örgütün rekabet durumu”, “piyasadaki konumu”, “teknolojik yaklaşımı” ve “ekonomik performansı” şeklinde ifade etmektedir. Bunların yanında önemli görülen bir diğer durum da güçlü bir iş birliğidir. Örgüt çalışanlarını değişime yönelik motive etmek, çalışanların ortak bir çaba göstererek değişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.

Örgütlerin, çevrenin taleplerini karşıladığı ürün ve hizmetleri zamanla yeni istek ve ihtiyaçları karşılayamayacak hale gelebilmektedir. Bunun sonucunda örgütlerde yeniliğe gitme ihtiyacı doğmaktadır. Ancak örgüt içerisinde var olan alışkanlıklardan vazgeçememe veya kişisel çıkarlarına tehdit unsuru oluşturması gerekçesiyle örgüte getirilecek yeniliğe ve değişime karşı çıkan çalışanların olması söz konusudur. Örgütlerde yenileşmeyi gerçekleştirmek, örgüt ile çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliğinden veya örgütün yapısal koşullarından dolayı her zaman kolay olmamaktadır. Yenilik ve değişim yönetiminde örgütlerin izlediği stratejiler farklılaşmakla birlikte temelde uzmanlıkla yönetilen bir yenileşme ve değişme süreci sağlanmalıdır (Durna, 2002, s. 144).

Yaşanan bu yenileşme ve değişme süreçlerinden eğitim örgütlerinin etkilenmesi oldukça doğal görülmektedir. Eğitim ve yönetim bilimindeki gelişmelerden bu değişimin etkisi açıkça anlaşılmaktadır. Eğitimin kasıtlı ve istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması dolayısıyla (Ertürk, 1988, s. 13), eğitim örgütlerinde öğrencilerini çevrede yaşanan değişim hızına ayak uydurabilecek nitelikte yetiştirme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Tabanca, 2014, s. 346).

Toplumsal ve ekonomik alanlarda yaşanan değişmelerle birlikte bu değişmelerden en fazla etkilendiği düşünülen eğitim örgütlerinin de rollerinde değişmeler gerçekleşmektedir. Yenileşme ve değişme kavramları ile eğitim arasında bulunan çift yönlü etkileşim sonucunda (Özdemir, 2000, s. 9);

- Eğitim toplumdaki değişmelerden etkilenerek bu yeni duruma uyum sağlamak için yapısında düzenlemelere gitme gereği duymaktadır.
- Eğitimin toplumda yenileşmeye öncülük etmesi beklenmektedir.

Eğitim alanındaki değişim süreci diğer örgütlerde gerçekleştirilen değişim sürecinden birtakım farklılıklarla birlikte gerçekleştirilmektedir. Değişimi eğitim örgütlerinde gerçekleştirirken eğitim örgütlerinin diğer alanlardaki örgütlere göre kendine özgü farklılıklarının olduğunu bilmek gerekmektedir. Eğitime herhangi bir süreç, öğretmenlere de herhangi bir örgütte çalışan işgören gibi yaklaşıldığı zaman ulaşılmak istenen değişim hedeflerinde başarısızlığın kaçınılmaz olacağı öngörülmektedir (Erdoğan, 2015, s. 73).

Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek yenileşme ve değişmeye yönelik uygulamalarda, sürecin etkili yönetilmesiyle belirlenen amaçlara ulaşabilmek için bu kavramlara yönelik yapılan bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yönetimi alanında bu kavramlara yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar içerisinde önemli bir paya sahip olan lisansüstü tezler de farklı bakış açısı getirmesiyle yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu nedenle eğitim yönetimi alanında yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili bugüne kadar

hazırlanmış olan lisansüstü çalışmalarda genel eğilimin belirlenmesi; alan yazında kavramlarla ilgili eksik veya daha çok ele alınmış olan yanlara dikkat çekilmesiyle kavramlarla ilgili genel çerçevenin belirlenerek yeni yapılacak araştırmalara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırma için “Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre genel araştırma eğilimleri nasıldır?” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2000-2020 yılları arasında yenileşme ve değişme kavramları ile ilgili Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre dağılımlarının incelenerek genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde belirlenen, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin yayımlandıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin yayıncılarına göre dağılımı nasıldır?
4. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin örneklemelerine göre dağılımı nasıldır?
7. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin ilgili olabilecek kavramlara göre dağılımı nasıldır?”

Araştırmanın Önemi

İçinde bulunulan değişim ve yenileşmenin oldukça önemli görüldüğü bu çağda sürekli bir değişimin yaşanması, örgütleri doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkilemekte ve örgütlerin bu değişime uyum sağlamasını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle eğitim örgütleri başta olmak üzere toplumda yer alan tüm örgütler, nitelikli bir şekilde varlığını sürdürebilmek, ihtiyaçları ve beklentileri karşılayabilmek için çevresinde meydana gelen değişime ve yenileşmeye uyum sağlamak durumundadır. Yenileşme ve değişme kavramları üzerine eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların, eğitim örgütlerinde bu iki kavrama yönelik faaliyetlerin uygulanma sürecinin yönetilmesi hususunda eğitim örgütlerine yol göstericilik yaptığı düşünülmektedir.

Alan yazın taraması sonucunda eğitim yönetimi alanında değişme ve yenileşmeyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramların ele alındığı çalışmaların genel çerçevesini ortaya koymaya yönelik bir doküman inceleme çalışması bulunmamıştır. Bu çalışmada, eğitim yönetiminde yenileşme ve değişme kavramları üzerine Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin özelliklerine yönelik genel bir çerçeve oluşturma amaçlandığı için kavramların eğitim yönetiminde önemine vurgu yapılmasıyla birlikte bu kavramlarla ilgili alanda yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Yenileşme

Yaşadığımız değişim çağı bireyler ve örgütlerden yeni bakış açıları beklemektedir. Bu beklentinin ortaya çıkmasında, geçmişten bu yana uygulanan yönetim anlayışlarının örgütlerin devamlılığını sağlamada kesinlik ifade etmemesi etkili olmaktadır. Örgütler, değişimin hızı ve yönü bakımından ortaya çıkan belirsizlik durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu belirsizlikle baş etmenin yolunun yenileşmeden geçtiği düşünülmektedir. Yenileşme bilgi temelli olduğu için değişime oranla daha az risk taşımakta ve

örgütleri bilinenin dışına taşırken daha bilinçli davranılmasını sağlamaktadır (Demirel ve Seçkin, 2008, s. 189).

Yenileşme önceden planlanmış bir değişim olarak ifade edilmektedir. Yenileşmede rastlantı yerine istenen, planlanan ve amaçlı bir hareket söz konusudur. Yenileşmenin yönü pozitif olup nicelik ve nitelik barındırmaktadır. Yenileşme gerçekleştirilirken olumlu sonuçlar doğurması ve verimliliği artırması beklenmektedir (Özdemir, 2000, s. 31). Yenileşme, toplumlarda sosyal ve ekonomik yönden ilerlemenin gücü olarak görülmektedir. Bu bağlamda yenileşmeye yönelik etkinliklerin durmasının sosyal ve ekonomik yönden toplumlarda bir durgunlaşmaya neden olduğu düşünülmektedir. Yenilikçi etkinlikleri gerçekleştirmek üzere planlanan programlara yapılan yatırımların ekonomiden eğitime toplumu ilgilendiren alanlarda kısa veya uzun vadeli ve kalıcı bir etki yaratacağı öngörülmektedir (Looney, 2009, s. 4). Adair (2015, s. 20) yenileşmenin, yeni fikirler elde etmekten daha öte bir durum olduğunu belirterek şu kısma vurgu yapmaktadır: Fikirleri başarılı bir şekilde ortaya koyma veya oluşmasını sağlamayla birlikte ortaya çıkan yeni fikirleri örgüt amaçlarına da uygun olacak biçimde uygulanabilir yeni ürün veya hizmete dönüştürmek. Bu ifadelerle dayanarak yenileşme için yeni fikirlerin ortaya çıkması yeterli bulunmayıp aynı zamanda bu fikirlerin işlevsellik kazanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Örgütlerde yenileşmeyi sağlayacak yollar aranırken dikkat edilmesi gereken bir husus da bireylere yaratıcı bir örgüt iklimi ve fikirlerini kolaylıkla ifade edebilecekleri rahat bir ortam sağlamaktır. Bu durum yenileşmenin sürekliliğini sağlamada oldukça etkili görülmektedir (Ahmed, 2016, s. 477). Yaratıcılığı desteklenen bireylerin yenileşme durumunda örgüt çıkarları doğrultusunda hareket etmesi beklenmektedir. Var olan sistemlerin genellikle yeniliklerin önünde bir engel ya da güçleştirici bir unsur olduğu düşünülmektedir. Fakat vizyon sahibi örgütler uygulamadaki yaklaşımlarıyla bu engelin üstesinden gelebilmektedir. Okullarda da yenileşmeye yönelik uygulamalarda en büyük sorumluluğun yöneticiler ve öğretmenler üzerinde olduğu düşüncesinden hareketle sistemden kaynaklanan engelleri aşmada en büyük rol yine yöneticiler ve öğretmenlere düşmektedir. Diğer yandan yenileşmenin oldukça önemli olduğu çağımızda okul yöneticilerinden bu konuda beklentiler bulunmaktadır. Öğrenme çabasında olup öğrendiklerini uygulayan, kararları okuldaki bireylerle ortak alan, öğretmenlerin yenileşme ihtiyaçlarını görebilen aynı zamanda bunu okula yansıtabilen, yeni vizyonlara açık olan, çağın teknolojik yeniliklerini mümkün olduğunca okula sunmaya çalışan, okulu çevresiyle birlikte kabul edebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken yöneticilik yeterliklerini üst düzey kullanan bir yönetici beklentisi bulunmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 162-165).

Değişim

Değişim kavramı genel anlamda planlı ya da plansız olması fark etmeksizin herhangi bir sistem, süreç veya ortamın mevcut durumdan farklı bir duruma dönüştürülmesi olarak ifade edilmektedir. Tek başına olumlu ya da olumsuz bir durumu ifade etmeyen değişim gözlenen unsurda belli bir sürede bir farklılaşma görülmesi olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2000, s. 30).

Günümüzde hızlı bir değişim yaşanmaktadır. En küçük birimlerden en geniş sistemlere kadar bu değişimden bütün toplumsal unsurlar etkilenmekte ve sürekli bir değişim dinamiğinin etkisi altında kalmaktadırlar. Bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, ekonomik koşullar, toplumların gelenek ve göreneklerinde yaşanan farklılıklar ve buna benzer olgular bireyleri ve toplumları buldukları çevreyle birlikte bir değişim sürecine yönlendirmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 154).

Günümüzde örgütlerin açık sistemler olarak görülmesi, örgütlerin çevrelerinde bulunan değişimlere kapalı olmaması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağının dinamikliği sonucu toplumlarda değişimler görülmekte dolayısıyla örgütlerin çevresi de değişmektedir. Ortaya çıkan değişimler sonucu örgütler bu duruma uyum sağlamak zorunda kalmaktadır (Tabancalı, 2014, s. 345).

Değişim kısaca etkinliklerin farklı bir biçimde gerçekleştirilmesi; farklılık yaratma olarak ifade edilmektedir. Değişimin örgütler tarafından öngörülmesi, örgütün plansız bir değişmeye doğru sürüklenmesinin önüne geçilmesini sağlamakla birlikte planlı değişimle örgüt üyelerine gerekli becerileri kazandırıp davranışlarını amaçlara uygun olarak şekillendirme olanağı sağlamaktadır. Sürekli bir değişimin yaşandığı çevrede örgütlerin bu duruma uyum sağlamasının örgütsel değişimle mümkün olduğu düşünülmektedir (Can, Azizoglu ve Aydın, 2015, s. 409).

Toplum yapısındaki değişimler, kültürel, siyasal, ekonomik, yasal ve buna benzer nedenlerle örgütte büyüme yaşanması, yönetimde gerçekleşen değişimler, örgüt yapısında gerçekleşen değişimler, örgütün ya

da örgüt bireylerinin görev ve amaçlarında gerçekleşen değişimler sonucunda örgütler yenileşme sürecine girebilmektedir (Beycioğlu, 2004, s. 24). Örgütsel yenileşme ve değişim sürecinde devam eden geleneksel etkinlikler, bireyler, gruplar, örgütsel yapı ve süreç yeniliğin uygulanması için hazırlanmaktadır. Ancak çevrenin beklentileri, personel talepleri, teknolojik gelişmeler, yeni yasal düzenlemeler gibi durumları karşılayabilecek bir örgüt yapısına sahip olmak gerekmektedir (Özdemir, 2000, s. 55).

Yöntem

Yenileşme ve değişim kavramlarıyla ilgili 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırma, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsayan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

Çalışma Grubu

YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan, 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yenileşme ve değişim kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan izinli 106 lisansüstü tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma grubunun tamamının ulaşılabilir olması dolayısıyla örneklem alma yoluna gidilmeyerek çalışma grubunda yer alan lisansüstü tezlerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesinde izlenmesi gereken aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar aşağıda sıralanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 194):

- 1. Dokümanlara ulaşma:** Bu aşamada araştırmacı hangi dokümanlara ihtiyacı olduğunu ve araştırma için gerekli dokümanlara nereden ve nasıl ulaşacağını belirlemektedir. Bu doğrultuda araştırma için YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden “yenileşme, yenilik, yenilik yönetimi, yenilikçilik, bireysel yenilikçilik, değişim, değişim yönetimi, değişime direnç gösterme” anahtar kelimeleri ile taramalar yapılmıştır. Taramalar sonucunda 106 tez YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir.
- 2. Özgünlüğünü kontrol etme:** Araştırma için belirlenen dokümanlara ulaşıldıktan sonra bu dokümanların özgün olup olmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu aşama araştırmanın ve araştırmacının güvenilirliğinin sağlanması ve araştırmaya harcanan emeğin boşa gitmemesi adına önemli görülmektedir. Ulaşılan lisansüstü tezlere YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden erişim sağlanarak asılları elde edilmiştir. Yapılan incelemede elde edilen tezlerin görece özgün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 3. Dokümanları anlama:** Bu aşamada elde edilen ve özgünlüğü kontrol edilen dokümanlarla araştırmacının baş başa kalması söz konusudur. Sıra, elde edilen dokümanların anlaşılmasında ve ardından çözümlenmesindedir. Yalnızca doküman incelemesinin yapılacağı araştırmalarda, dokümanların belirli bir sistemle ve karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada ulaşılan dokümanlar araştırmacı tarafından dikkatlice incelenerek anlaşılmalı ve belirlenen ölçütler doğrultusunda çizelgeler halinde sıralanmıştır.
- 4. Veriyi analiz etme:** Doküman inceleme yönteminin/desenin benimsendiği araştırmalarda, dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir şekilde içerik analizine tabi tutulması gerekmektedir. Bu araştırmada ulaşılan dokümanlar, veri analizi kısmında detaylı olarak belirtilen içerik analizi basamaklarına uygun olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesinin aşamalarına uygun olarak ulaşılan tezlerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinin temelinde, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmesi bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu temel çerçevesinde, içerik analizinde izlenen birtakım aşamalar söz konusudur. Araştırma verilerinin analizi, içerik analizi gerçekleştirilirken izlenmesi gereken aşamalara uygun olarak aşağıda ifade edildiği şekilde gerçekleştirilmiştir:

Analize konu olan veriden örneklem seçme: Araştırmaya konu olan yenileşme ve değişme kavramlarının, yapılan incelemeler sonucunda birbirinden farklı alanlarda yürütülmüş olan araştırmalarda ele alındığı görülmüştür. Araştırmada, yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında yürütülmüş olan lisansüstü tezlerin analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın evreni, ülkemizde eğitim yönetimi alanında yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili tamamlanan lisansüstü tezler olarak belirlenmiştir. Eğitim yönetiminde bu iki kavramla ilgili yapılan daha fazla çalışmaya ulaşma amacıyla araştırma için başlangıç yılı olarak 2000 yılı alınmış ve 2000-2020 yılları arasında yürütülmüş olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecinde toplam 106 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Araştırmada belirlenen evrenin tamamına ulaşma amaçlandığı için araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

1. **Kategorileri geliştirme:** Bu aşamada araştırmada ulaşılan dokümanların benzerliklerini ve ortak yönlerini ortaya çıkaracak ve araştırma probleminin çözümüne ulaştıracak temalar geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında tezlerin incelenme ölçütlerini oluşturan sekiz tema şu şekilde belirlenmiştir: tezlerin türü, yayın yılı, yayın dili, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örnekleme, veri toplama aracı, yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili olabilecek kavramlar.

2. **Analiz birimini saptama:** Araştırma amacı doğrultusunda tezlerin incelenmesine yönelik oluşturulan analiz birimleri temalar ve bunları tamamlayan kodlar şeklinde oluşturulmuştur.

- Tezlerin türü teması altında yüksek lisans ve doktora kodları;
- Tezlerin yayın yılı teması altında 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 kodları;
- Tezlerin yayın dili teması altında Türkçe ve İngilizce kodları;
- Tezlerin araştırma yöntemi teması altında nitel, nicel ve karma kodları;
- Tezlerin araştırma deseni teması altında deneysel araştırma, durum çalışması, eylem araştırması, korelasyonel araştırma, kuram oluşturma, olgubilim ve tarama kodları;
- Tezlerin örnekleme teması altında ilçe MEM yöneticileri, MEB merkez teşkilatı çalışanları, okul, okul aile birliği başkanları, okul müdürleri, okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları), öğretim görevlileri, öğretmen adayları ve öğretmenler kodları;
- Tezlerin veri toplama araçları teması altında anket, doküman inceleme, form, görüşme formu, gözlem, ölçek kodları;
- İlgili olabilecek kavramlar teması altında bireysel yenilikçilik, değişim yönetimi, değişime direnç gösterme, değişme, yenileşme, yenilik yönetimi, yenilikçilik kodları yer almaktadır.

3. **Sayısallaştırma:** Dokümanların incelenmesi ve temaların oluşturulmasıyla ortaya çıkarılan verilerin daha iyi anlaşılmasında sayısal ifadelere duyulan gereklilik sonucu SPSS programı aracılığıyla verilere ait frekans ve yüzde tabloları elde edilmiştir. Verilerden elde edilen bu değerler tabloların yanında grafiklerle de ifade edilmiştir.

4. **Veriyi kullanma:** Elde edilen dokümanların YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden elde edilmesi, farklı araştırmacılar tarafından dokümanların incelenip içerik analizi yapılması sonucu aynı sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin araştırma amacına ve kavramsal çerçeveye uygunluğu değerlendirilerek çalışmaya uygun bulunmuştur. Çalışmanın yöntem kısmında araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve doküman analizi sürecindeki tüm işlemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Böylece çalışmanın iç ve dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler için oluşturulan temalar ve kodlar değerlendirme sonucunda araştırmanın problem durumuna uygun bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen veriler yorum içermeden nesnel bir şekilde aktarılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın iç ve dış güvenirligi sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin açık, tutarlı ve teyit edilebilir olması da araştırmanın güvenirligini olumlu yönde etkilemektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde tezler, problem durumu doğrultusunda “türü”, “yayın yılı”, “yayın dili”, “yöntemi”, “deseni”, “örnekleme”, “veri toplama aracı” ve “ilgili olabilecek kavramlar” temaları dahilinde incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen bulgulara tablolar ile birlikte yer verilmektedir.

1. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Türleri

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Doktora	10	9,4
Yüksek Lisans	96	90,6
Toplam	106	100,0

Tablo 1’e bakıldığında toplam 106 lisansüstü tezin 10’unun doktora; 96’sının yüksek lisans düzeyinde hazırlanmış olduğu görülmektedir.

2. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Yayın Yılları

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
2004	1	,9
2005	1	,9
2006	1	,9
2007	5	4,7
2008	7	6,6
2009	4	3,8
2010	4	3,8
2011	2	1,9
2012	5	4,7
2013	3	2,8
2014	7	6,6
2015	4	3,8
2016	6	5,7
2017	12	11,3
2018	14	13,2
2019	26	24,5
2020	4	3,8
Toplam	106	100,0

Araştırmada yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi için yıl aralığı 2000-2020 olarak belirlenmiştir ancak YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan tarama sonucunda, araştırma ile ilgili ulaşılan ilk tezin 2004 yılında hazırlandığı görülmektedir. Bu nedenle tabloda yılların geçmişten günümüze doğru yapılan sıralamasında ilk olarak 2004 yılı yer almaktadır. Tablo 2’ye bakıldığında toplam 106 tez içerisinde yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında en az tezin 1 değerle 2004, 2005 ve 2006 yıllarında hazırlandığı görülmektedir. En fazla tezin ise 26 değerle 2019 yılında hazırlandığı görülmektedir.

3. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Yayın Dilleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin yayın dillerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Tezlerin Yayın Dillerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
İngilizce	2	1,9
Türkçe	104	98,1
Toplam	106	100,0

Tablo 3'te lisansüstü tezlerin yayın dillerinin dağılımına bakıldığında toplam 106 tezin 104'ünün Türkçe olarak hazırlandığı görülmektedir. İngilizce olarak hazırlanan tezlerin sayısı ise sadece 2 olarak yer almaktadır.

4. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Karma	3	2,8
Nicel	99	93,4
Nitel	4	3,8
Toplam	106	100,0

Tabloya bakıldığında tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri karma, nicel ve nitel olarak üç farklı türde yer almaktadır. Frekans dağılımlarına bakıldığında oldukça büyük bir farkla nicel yöntemin 99 değerle en fazla kullanılan araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yönteminden sonra nitel yöntemin 4 tezde, karma yöntemin ise yalnızca 3 tezde araştırma yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

5. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenleri

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin desenlerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Deneysel araştırma	1	,9
Durum çalışması	1	,9
Eylem araştırması	1	,9
Korelasyonel araştırma	2	1,9
Kuram oluşturma	1	,9
Olgubilim	1	,9
Tarama	99	93,4
Toplam	106	100,0

İncelenen 106 lisansüstü tezin araştırma desenlerine bakıldığında Tablo 5'te görüldüğü üzere en fazla kullanılan araştırma deseni 99 frekans değeriyle tarama deseni olmuştur. Tarama deseninden sonra 2 frekans değeriyle korelasyonel araştırma yer alırken; deneysel araştırma, durum çalışması, eylem araştırması, kuram oluşturma, olgubilim desenlerinin frekans değerlerinin ise yalnızca 1 olduğu görülmektedir.

6. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Örneklemeleri

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin örneklemelerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Tezlerin Örneklemelerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
İlçe MEM yöneticileri	1	,8
MEB merkez teşkilatı çalışanları	1	,8
Okul	1	,8
Okul aile birliği başkanları	1	,8
Okul müdürleri	6	4,8
Okul yöneticileri	24	19,4
Öğretim görevlileri	1	,8
Öğretmen adayları	1	,8
Öğretmenler	88	71,0
Toplam	124	100,0

Tablo 6'da görüldüğü üzere incelenen tezlerde en fazla yer alan örneklem grubu 88 frekans değeriyle öğretmenlerdir. Tezlerde yer alan diğer örneklem gruplarının frekans değerlerine bakıldığında okul yöneticilerinin 24, okul müdürlerinin 6'dır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, MEB merkez teşkilatı çalışanları, okul, okul aile birliği başkanları, öğretim görevlileri ve öğretmen adayları örneklemeleri ile yalnızca birer çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Araştırmada incelenen tez sayısı 106, tezlerde yer alan örneklem dağılımının toplam frekansı 124'tür. Bu durumun nedeni bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubunun kullanılmış olmasıdır. Çalışmaların 16'sında iki farklı örneklem grubu; 1 tanesinde üç farklı örneklem grubu bulunmaktadır.

7. Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili eğitim yönetimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Anket	21	13,9
Doküman inceleme	2	1,3
Form	35	23,2
Görüşme formu	7	4,6
Gözlem	2	1,3
Ölçek	84	55,6
Toplam	151	100,0

Tablo 7'ye bakıldığında lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracının frekans değeri 84 olan ölçek olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise 35 değer ile form yer almaktadır. Bu değerleri ise 21 ile anket; 7 ile görüşme formu; 2 ile doküman inceleme ve gözlem takip etmektedir. Araştırmada toplam 106

lisansüstü tez incelenmiştir ancak Tablo 7’de toplam frekans 151 olarak görülmektedir. Bunun nedeni incelenen tezlerin 41’inde birden fazla veri toplama aracının kullanılmış olmasıdır.

8. Eğitim Yönetimi Alanında Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Hazırlanmış Olan Lisansüstü Tezlerdeki İlgili Olabilecek Kavramlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerdeki bu kavramlarla ilgili olabilecek kavramların dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Yenileşme ve Değişme Kavramlarıyla İlgili Olabilecek Kavramların Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Bireysel yenilikçilik	8	7,5
Değişim yönetimi	15	14,2
Değişime direnç gösterme	18	17,0
Değişme	35	33,0
Yenileşme	11	10,4
Yenilik yönetimi	11	10,4
Yenilikçilik	8	7,5
Toplam	106	100,0

Tablo 8’e bakıldığında değişme kavramının frekansı 35, yenileşme kavramının frekansı 11 olarak görülmektedir. Bu iki kavramla ilgili olabilecek diğer kavramların frekans değerlerine bakıldığında değişime direnç gösterme 18, değişim yönetimi 15, yenilik yönetimi 11, yenilikçilik ve bireysel yenilikçilik 8 değerle yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı gerçekleştirilen tartışmalar yer almaktadır. Eğitim Yönetimi alanında Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlere YÖK ulusal tez merkezinden ulaşılarak izinli 106 lisansüstü tez; tür, yayın yılı, yayın dili, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem, veri toplama aracı, ilgili olabilecek kavramlar olmak üzere ayrılarak bunlara ait istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin 96’sının yüksek lisans, 10’unun doktora düzeyinde hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans türünde olmasının, yüksek lisans düzeyinde benzer konuların doktora tezlerinde çalışılan konulara göre daha sık çalışılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yenileşme ve değişme kavramlarının örgütlerde önem kazanmasıyla bu kavramlarla ilgili çalışmaların da önem kazandığı bilinmektedir. Ancak toplumla en fazla etkileşim halinde olan eğitim örgütlerinde de yenileşme ve değişme kavramlarına yönelik çalışmaların artmasının, bu kavramların eğitim örgütleri açısından da önemini daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Doktora tezlerinde de bu kavramların ele alınması, eğitim yönetimi alanındaki doktora tez sayılarını artıracaktır.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin yayınlanma yıllarına bakıldığında en fazla çalışmanın 2019 yılında (26); en az çalışmanın 2004-2006 yıllarında (1) hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2006 yılından 2017 yılına kadar tez sayılarında düzenli bir artış ya da azalma eğilimi görülmemiştir. 2017 yılında 12 olan tez sayısı artarak 2018’de 14, 2019’da 26’ya ulaşmıştır. 2020 yılında hazırlanan tezlerin sayısında bir önceki yıla göre azalma gerçekleşerek tezlerin sayısının 4’e gerilediği görülmektedir. Eğitim sistemimizde yaşanan yenileşme ve değişme uygulamalarının etkinliğinin değerlendirilmesine yönelik oluşan gereksinim nedeniyle, son yıllarda bu kavramların önemini öne çıkarmış olduğu ve dolayısıyla yapılan araştırmalarda konu olarak daha fazla ele alındığı düşünülmektedir.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin yayın diline bakıldığında yalnızca 2 tezin İngilizce; 104 tezin Türkçe olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe hazırlanan tezlerin oranı %98,1 olarak yer almakta ve bu da tezlerin tamamına yakını ifade etmektedir. Tezlerin yayın dillerinin arasındaki büyük farkın nedenine eğitim dili Türkçe olan üniversitelerin daha fazla olması gösterilebilir. Bu sonuç eğitim yönetimi alanında yapılan benzer çalışmalardan (Köksal, 2019; Polat, 2010)

elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında oldukça büyük bir farkla nicel araştırma yönteminin en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmektedir. 99 çalışmada nicel araştırma yöntemi (%93,4) kullanılırken nitel araştırma yöntemi 4, karma yöntem 3 tezde kullanılmıştır. İncelenen tezlerde nicel araştırma türünün daha fazla olması nicel araştırmaların genellenebilirliği, kanıtlanabilirliği ve veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılabilirliği açısından (Sönmez ve Alacapınar, 2018, s. 41) araştırmacılara kolaylık sağlamasından dolayı tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerinde nicel yöntemin büyük bir oranla diğer yöntemlere göre öne çıkması sonucu benzer çalışmalarla (Köksal, 2019; Polat, 2010) benzerlik göstermektedir.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerde en fazla tercih edilen araştırma deseni 99 tezde yer alan tarama deseni olmuştur. Tarama deseninden sonra korelasyonel araştırmanın 2 tezde yer aldığı; deneysel araştırma, durum çalışması, eylem araştırması, kuram oluşturma ve olgubilim desenlerinin yalnızca birer tezde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarama deseni bir konu ya da olaya yönelik görüş, tutum, beceri, ilgi, yetenek vb. özelliklerin, diğer araştırmalara göre geniş örneklemeler üzerinden ortaya çıkarılmasının amaçlandığı araştırmalarda tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 177). Görüş, tutum, beceri gibi özelliklerin ortaya çıkarılmasının incelenen tezlerin çoğunda yer almasıyla tezlerde en çok tarama deseninin kullanıldığına yönelik beklenen sonucu vermiştir. Eğitim yönetimi alanında yapılmış olan benzer çalışmaların (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014) araştırma desenine ilişkin bulgularıyla da bu sonuç benzerlik göstermektedir.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerde en çok çalışılan örneklem grubuna bakıldığında 88 tezde öğretmenler; 24 tezde okul yöneticileri; 6 tezde okul müdürleri; ilçe MEM yöneticileri, MEB merkez teşkilatı çalışanları, okul, okul aile birliği başkanları, öğretim görevlileri ve öğretmen adaylarının ise yalnızca birer tezde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinin en aktif rol oynayıncıları oldukları göz önünde bulundurulduğunda çalışmalarda diğer örneklem türlerinden daha fazla yer almasının nedeninin bu durum olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç Polat (2010)'ın çalışmasında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan öğretmenlerin sayıca fazla bulunması ve buna bağlı olarak da kolay ulaşılabilir olması, tezlerde örneklem grubu olarak daha fazla yer almasına başka bir neden olarak gösterilebilmektedir.

Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili hazırlanmış olan lisansüstü tezlerde veri toplama araçlarının kullanımına bakıldığında 84 tezde yer alan ölçek en çok kullanılan veri toplama aracı olmuştur. Ölçekten sonra sırasıyla 35 tezde form, 21 tezde anket, 7 tezde görüşme formu, doküman ve gözlem ise ikişer tezde yer almaktadır. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde en çok nicel araştırma türünün yer alması; ulaşılabilirliğinin daha kolay olması nedeniyle genellikle hazır ölçeklerin kullanılmış olması; istatistiksel işlemlerin daha kolay uygulanabilir olmasıyla çok sayıda sonuç elde edilebilmesi dolayısıyla, en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olması araştırma için beklenen sonucu vermiştir.

İncelenen çalışmalarda yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili olabilecek “yenilik, yenilik yönetimi, yenilikçilik, bireysel yenilikçilik, değişim yönetimi, değişime direnç gösterme” kavramları ile karşılaşılmıştır. Bu kavramların tezlerde kullanılma dağılımına bakıldığında en çok değişme kavramıyla ilgili çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. 35 tezde yer alan değişme kavramından sonra 18 tezde değişime direnç gösterme ve 15 tezde değişim yönetimi kavramı gelmektedir. Değişim kavramı kadar değişime direnç gösterme ve değişim yönetimi kavramları da örgütler açısından oldukça önemli görülmektedir. Değişim etkinliklerinde olduğu gibi yenileşmenin de önünde engeller görülebilmektedir. Her iki kavrama yönelik öne çıkarılması gereken durumun, bu kavramların yönetimine ilişkin çalışmaların artırılarak daha iyi anlaşılması ve özellikle yöneticilerin yetkinliklerini kullanmada bilimsel çalışmalardan en üst düzeyde yararlanmalarının sağlanması olduğu düşünülmektedir. Örgütsel değişimi ve yenileşmeyi gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerde belirlenen hedeflere en doğru ve etkili biçimde ulaşmak için bu iki kavrama yönelik yapılan çalışmalar yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılara getirilen öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

1. Eğitim yönetiminde yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili çalışmaların artırılması, eğitim

- örgütlerinde gerçekleştirilecek yenileşme ve değişmeye yönelik çalışmalarda sürecin daha etkin ve verimli yönetilmesine yarar sağlayacağından eğitim yönetiminde bu kavramlar daha fazla ele alınabilir. Ayrıca bu kavramların doktora tezlerinde daha çok ele alınmasıyla alan yazında kavramlarla ilgili zenginleşme sağlanabilir.
2. İncelenen çalışmalarda en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırma ve derinlemesine incelemeler gerçekleştirme adına nicel yöntemin yanında nitel yöntem de kullanılarak nitel veri toplama araçları ile veri çeşitliliği sağlama yoluna gidilebilir.
 3. Eğitim sisteminin en aktif rol oynayıcıları olarak görülen öğretmenler, araştırmada incelenen tezlerde en çok çalışılan örneklem grubu olmuştur. Öğretmenlerin yanında, eğitim yönetimi sürecinde etkisi oldukça önemli görülen okul yöneticileriyle de çalışmaların artırılması, yenileşme ve değişme uygulamalarında okul yöneticilerinin bu süreçteki görevlerinin belirginleşmesine katkı sağlayabilir.
 4. Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili ön plana çıkan kavramlar değişim yönetimi, değişime direnç gösterme kavramları olmuştur. Bu kavramlara yönelik ortaya çıkabilecek sorunlarda ve yenileşme ve değişmeye yönelik etkinliklerde, okul yöneticileri yenilik ve değişim yönetimi yeterliklerini etkili kullanarak sürecin verimli ilerlemesine katkı sağlayabilirler. Ayrıca incelenen lisansüstü tezler içerisinde okul yöneticilerine yönelik olanlarda, özellikle öğretmenlerin motivasyonu sağlama ve beklentilerini karşılama ile süreçten etkilenen tüm bireylerin karara katılımı yönünde elde edilen bulgular ön plana çıkmaktadır. Bu konuların yenilik ve değişim yönetiminde ön planda tutulması amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayabilir.

Toplumun tüm örgütlerinde olduğu gibi, yaşanan yenileşme ve değişmelerle eğitim örgütlerinde de önemi gittikçe artan yenileşme ve değişme kavramlarına yönelik yapılan araştırmalar, söz konusu kavramların alan yazında daha geniş bir şekilde yer almasını sağlamaktadır. Diğer yandan, kavramların farklı yönleriyle ele alınması uygulamada da bir bütünlük oluşturulmasını desteklemektedir. Eğitim yönetiminde kavramlarla ilgili yapılacak araştırmaların, kavramların farklı yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamak adına çeşitli araştırma yöntem ve desenleri, örneklem grupları, veri toplama araçları gibi bir araştırma için veri çeşitliliğini sağlayacak etkenlerin uygulanması gerekmektedir. Yenileşme ve değişme kavramlarının farklı yönlerinin veya kavramlarla ilişkili diğer kavramların ortaya çıkarılmasıyla, yapılan uygulamalardan etkilenen bireylerin rollerinin daha çok belirginleştirilmesinin; örgütün belirlenen amaçlara daha doğru ve bilimsel yöntemlerle ulaştırılmasının sağlanacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adair, J. (2015). *Yenilikçi Liderlik* (3. Baskı). Babıali Kültür.
- Ahmed, N.O.A. (2016). Relationship between innovation climate, market orientation and corporate entrepreneurship. *International Review of Management and Marketing*, 6(3), 476-480.
- Beycioğlu, K. (2004). *İlköğretim okullarında yenileşme gereksinimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. ve Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel Davranış*. Siyasal.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Nobel.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Kotter, J. P. (1999). Değişimi yönetmek. Tüzel, M. (Çev.). *Harvard Business Review dergisinden seçmeler değişim içinde*. Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

- Köksal, D. (2019). *Eğitim yönetimi alanında 2005-2018 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Looney, J. (2009). Assessment and innovation in education. *OECD Education Working Papers, 24*, 1-59.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Anı.
- Tabancalı, E. (2014). Örgütsel değişim. C. Elma ve K. Demir. (Edts.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar* içinde (4. Baskı, s. 345-375). Anı.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(1), 93-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin.



COVID-19 Sırasında ve Sonrasında Sağlıklı ve Güvenli Bir Okul Ortamı Oluşturmada Okul Liderlerinin Görev ve Sorumlulukları

Olca Yavuz¹

Öz

Bu çalışmada sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturabilmek için okul liderlerinin ve eğitimcilerin görev ve sorumlulukları beş temel başlık altında özetlemiştir. İlk olarak COVID-19 sonrası okullarda sağlıklı ve güvenli yaşam bilincinin oluşturulması için 14 aşamalı okulları yeniden açma planı sunulmuştur. İkinci olarak, sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak için yapılması gereken alternatif yatırım ve reformlar tanıtılmıştır. Uzaktan eğitim ve teknoloji entegrasyonu süresince, okul, öğrenci ve eğitimcilerin siber güvenliğini sağlamak için dijital liderlik yapmak eğitim liderlerinin üçüncü sorumluluğu olarak belirtilmiştir. Her öğrencinin ve okul personelinin sosyal ve duygusal sağlığını korumak okul liderlerinin dördüncü ana görevi olarak ifade edilmiştir. Beşinci olarak erken müdahale yöntemleri ve sistematik yönlendirmenin de güvenli bir okul ortamı oluşturmada önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın son kısmında da COVID-19 sırasında ve sonrasında eğitime müdahale ve iyileşme sırasında akılda tutulması gereken yol gösterici ilkeler özetlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlıklı ve Güvenli Okul, Eğitim Liderliği ve Sağlıklı Okul, Güvenli Okul Kültürü

The School Leaders' Roles and Responsibilities in Creating a Healthy and Safe School Environment During and After the COVID-19¹

Abstract

This study summarizes the key roles and responsibilities of school leaders in creating a safe and healthy school environment under five main headings. First, a school reopening plan with 14 stages was presented to create awareness of healthy and safe school environment after COVID-19. Secondly, alternative investments and reforms are introduced to create a healthy school environment. During distance education and with the integration of technology, digital leadership is stated as the third responsibility of education leaders to ensure the cyber security of schools, students and educators. Protecting the social and emotional well-being of every student and school staff was identified as the fourth duty of school leaders. In the fifth place, the early intervention methods and systematic guidance services were also considered as important factors in creating a safe school environment. In the last part of this study, the guiding principles are summarized regarding the education response and recovery during and after COVID-19.

Keywords: Healthy and Safe School, Educational Leadership and Healthy School, Safe School Culture

Makale Geçmişi Makale Türü Önerilen Atf

Geliş: 26. 11. 2021
Derleme Makalesi

Kabul: 12.12.2021

Yayın: 30.12.2021

Yavuz, O. (2021). COVID-19 sırasında ve sonrasında sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturmada okul liderlerinin görev ve sorumlulukları, *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(1), 37-51.

¹ Olca Yavuz: Associate Professor, Southern Connecticut State University, CT/USA, yavuzol@southernct.edu, ORCID: 0000-0003-1060-5401

Okul Sağlığı ve Güvenliğinin Tanımı

Verimli ve etkili bir okul iklimi yaratabilmek için, okul sağlığı ve okul güvenliğinin tanımını ve kuramsal çerçevesini iyi anlamak gerekiyor. Tüm öğrenciler için güvenli okul demek, öğrencilerin hiçbir şiddete ve tehdiye maruz kalmadan, zorbalıktan ve haksızlıklardan korunduğu pozitif bir öğrenme iklimi oluşturmak demektir (DeAngelis, and Lueken, 2019). Okul sınırları içinde yasa dışı maddelerin satışı veya kullanımından korunmasını teşvik etmekte güvenli okul kapsamında ele alınmaktadır. Okul güvenliği son yıllarda eğitim sistemleri için en önemli problemlerden biri olarak kabul edilmektedir (National Institute of Justice, 2017)

Özellikle COVID-19 pandemisinden sonra güvenli ve sağlıklı okulların tanımı değişti (Pattison, Hoke, Schaefer, Alter, and Sekhar, 2021). Türkiye’de okul güvenliğini birçok eğitimci ve uzman farklı açılardan ele almışlardır (Işık, 2004). Örnek olarak Dönmez (2001) ve Güven (2002) güvenli bir okulu öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer bütün personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissettiği uygun bir öğrenme ortamı yaratılması olarak tanımlamışlardır. COVID-19 pandemisi ile birlikte tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak giderek zor bir hale gelmiştir. COVID-19 etkisi ile okul güvenliği son yılların en önemli problemlerinden birisi haline gelmiştir (Van den Berg, Schechter-Perkins, Jack, Epshtein, Nelson, Oster, and Branch-Elliman, 2021).

Tüm dünya da pandeminin halen devam ettiği ve yakın zamanda bitmesinin hemen olası görünmediği bu dönemde, öğrencilerin güvenli bir biçimde okullarına devam edebilmesi için kapsamlı çözüm arayışları ulusal düzeyde devam etmektedir. Okullar, milyonlarca öğrenci için güvenli öğrenme ortamı sağlayan, bu sayede ebeveynlerin veya birincil bakım verenlerinin çalışma yaşamına katılımına olanak veren ve başta yüzbinlerce öğretmenler olmak üzere diğer okul personelinin istihdam edildiği mekânlar oldukları için toplumun önemli bir parçasıdır. Diğer bir deyişle, güvenli okullar, güvenli topluluklar ve güvenli ülke demektir (Sakarya, 2020).

Okul Güvenliğinin Kuramsal Çerçevesi ve Boyutları

COVID-19 pandemisinden sonra okulların sağlık ve güvenlik anlayışı ciddi olarak değişikliğe uğradı. Bu koşullarda okulları, güvenli yapan etkenleri anlamak ve zaman kaybetmeden etkili okul güvenliği politika ve yöntemlerini hayata geçirebilmek büyük öneme sahiptir. Okul güvenliği, çocuğun ya da diğer okul personelinin okula gitmek amacıyla evinden ayrılması anından başlayarak tekrar evine gelinceye kadar geçen tüm aşamaları içerir (Işık, 2004). Bu anlamda birçok eğitimci ve araştırmacı okul güvenliğinin kuramsal çerçevesi ve boyutları üzerine farklı çalışmalar yürütmektedirler. Bu önceki çalışmaların ışığında, okul sağlığı ve güvenliğinin kuramsal çerçevesini 16 farklı boyutta ele alabiliriz (Bozkurt and Sharma, 2020; Brohier, 2017; Esposito, Cotugno, and Principi, 2021; Kerner, Erdély, Ács, Boncz, Prémusz, and Morvay-Sey, 2021; Işık, 2004; Paci-Green, Varchetta, McFarlane, Iyer, and Goyeneche, 2020):

1. Okul taşımacılığında güvenlik: Okul ile ev arasındaki ulaşım da güvenlik
2. Okul içi ve dışında, ruhsal ve duygusal güvenlik
3. Okul ve sınıfta cezaya dayalı olmayan onarıcı disiplin
4. Doğal ve tabii afetlere karşı güvenlik
5. Okul güvenliği ve iklimi komitesi
6. Okul güvenliği değerlendirme ve raporlama sistemi
7. Okul güvenliği ve tehdit risk analizi ve saha değerlendirmesi
8. Okul acil durum operasyon planları
9. Okul güvenliği, personel, fakülte, aile ve öğrenci eğitimi
10. Arkadaşlarından gelecek şiddet ve zorbalık olaylarına karşı güvenlik
11. Öğretmenlerin duygusal, fiziksel veya cinsel şiddetine maruz kalma konusunda güvenlik
12. Okul sağlık ve temizliğe ilişkin güvenlik
13. Okul siber güvenliği
14. Cinsel taciz ve cinsel saldırı cinsel istismara karşı güvenlik
15. Farklılık, etnik ve siyasî görüş konularındaki güvenlik
16. Okulun fiziksel düzeninin güvenliği

Çalışmanın Önemi ve Amaçları

Her çocuk okulunda güvenli ve sağlıklı bir ortamda eğitim ve öğretim görmeyi hak eder. Bu yüzden okul liderlerinin en önemli görev ve sorumlulukları arasında öğrenci ve öğretmenlerin sağlık, güvenlik ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak gelmektedir (Brohier, 2017). Bu makalede okullarda “Sağlık” ve “Güvenlik” kavramları geniş bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Okullarda sağlık ve güvenlik kavramları sadece fiziksel olarak düşünülmemelidir. Fiziksel gelişim yanında, sosyal, duygusal ve ruhsal olarak sağlıklı olmayan bireyler de kendini değersiz ve yetersiz hisseder (Willgerodt, Walsh, and Maloy, 2021). Bu yüzden okullarda tam anlamıyla “Sağlıklı ve Güvenli” bir ortam oluşturmak için, bu çalışmada veriye ve araştırmaya dayalı liderlik stratejileri ve politikalar global anlamda ilk kez ele alınmıştır.

Her okulun, öğrencilerine güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlama görevi vardır. Özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte okul güvenliğinin kuramsal çerçevesi kapsamı ve boyutları birçok ülkede yeniden ele alınmaya başlamıştır. Daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak, bu derleme makalesi sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturmada okul liderlerinin görev ve sorumluluklarını global bir yaklaşım izleyerek altı temel başlıkta özetlemektedir. Bu çalışma birçok devlet okulu için önemli bir yere sahiptir çünkü son zamanlarda da okullarda Sağlık Bakanlığının ve bilim kurulunun hazırladığı raporlarda ki yapısal önlemlerin uygulanabilmesi için bir yol haritası sağlamaktadır. Bu çalışma özellikle aşağıdaki soruları ele alacaktır:

- Sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturmada okul liderlerinin görev ve sorumluluklarını nelerdir?
- Okul ikliminin, okulun sağlık ve güvenlik politikalarının gözden geçirilmesi ve güçlendirmesi için neler yapılmalıdır?
- Sağlıklı ve güvenli okul kavramının geniş bir çerçeveden nasıl ele alabiliriz?
- COVID-19 sırasında akılda tutulması gereken yol gösterici ilkeler nelerdir?
- Erken müdahale yöntemleri uygulanarak nasıl sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturulabiliriz?
- Okul siber güvenliği ve öğrenci sağlığının korunması için dijital liderlik kavramının boyutları nelerdir?
- Sağlıklı ve güvenli okul ortamı oluşturmak için alternatif eğitim finans modelleri nasıl geliştirilebilir?
- COVID-19 sonrası okullarda sağlıklı ve güvenli yaşam bilincinin oluşturulması nasıl mümkün olacaktır?

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumunda, okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretim çağında bulunan 18 milyon civarında öğrenci öğrenim görmektedir. Okul liderleri milyonlarca öğrencinin ve bu öğrencilere eğitim veren 1 milyonun üzerinde öğretmen, psikolojik danışman ve okul personeline güvenli bir okul ortamı oluşturmaktan sorumludurlar. Bu makalede 5 farklı genel başlık altında sağlıklı ve güvenli bir okul kültürünün benimsenmesi ve uygulanması için okul liderlerine ait görev ve sorumlulukları global bir çerçeveden inceleyecektir.

1. 14 Aşamalı Sağlıklı ve Güvenli Olarak Okulları Yeniden Açma Planı

COVID-19 pandemisi sonrası okullar da güvenli bir yaşam bilincinin ve ortamının oluşturulması için uluslararası çalışmalar ışığında 14 aşamalı kapsamlı eğitim uygulamaları incelenmiştir.

Okulu yeniden açma sağlık ve güvenlik komitesi. Okullarda tüm öğrenciler ve eğitimciler için sağlıklı ve güvenli bir ortam oluşturmak bir ekip işidir. Bu yüzden pozitif ve verimli bir okul iklimi yaratmak için okul idaresinin en önemli rollerinden birisi “Okul Sağlık ve Güvenlik Komitesini” kurması ve yönetmesidir (Zuilkowski and Marty, 2021). Bu ekibin temel işlevi okuldaki tüm öğrenci, öğretmen ve eğitim personelinin fiziksel, sosyal ve duygusal sağlığının korunmasında destek sağlamasıdır. Okul sağlık ve güvenlik komitesi, sistematik planlama ve uygulamalara odaklanarak verimli bir okul ortamı geliştirmek, teşvik etmek ve sürdürmek için okul içinde ve okul dışında iş birliği içerisinde yıl boyunca etkin faaliyetler gösterir.

Bu komite kendi alanında uzmanlar ile birlikte taciz gibi olayları önlemek ve zorbalıklar ile mücadele etmek için öğrencilere, öğretmenlere, idari personele ve ebeveynlere eğitimler düzenler. Okul güvenliği sağlamak

için, personel, fakülte, aile ve öğrenci eğitimi önemlidir. Komite üyeleri diğer okullarda uygulanan en son sağlık ve güvenlik uygulamaları hakkında bilgi edinmek için kendileri de düzenli olarak mesleki gelişim eğitimlerine katılırlar. Aşağıdaki listede görüldüğü gibi, genel olarak yurtdışında Okul Sağlık ve Güvenlik Komitesi üyeleri, özel seçilmiş gönüllülük esasına dayanan eğitilmiş profesyonellerdir. Türkiye’de okul hemşiresi, okul psikoloğu, özel eğitim öğretmeni personel kadrosu birçok okulda olmadığı için, bu eksik üyeler il veya ilçe milli eğitim müdürlükleri ile işbirliği içerisinde dışarıdan uzmanlar ile tamamlanabilir.

- Okul Müdürü (Sağlık ve Güvenlik Komitesinin başkanı olarak görev yapar)
- Müdür Yardımcısı
- Özel Eğitim Öğretmeni
- Beden Eğitimi Öğretmeni
- Okul Hemşiresi
- Öğretmen Temsilcisi
- Veli Temsilcisi
- Destek Personeli
- Öğrenci Temsilcisi
- Okul Psikoloğu
- Sağlık Uzmanı
- İlçe Milli Eğitim Temsilcisi

Okul Sağlık ve Güvenlik Komitesi COVID-19 gibi kriz olaylarıyla başa çıkma, krizleri yönetme ve etkili bir şekilde krizleri çözüme yardımcı olur. Bu komite üyeleri okulda yaşanan olayların ve krizlerin büyüklüğüne göre ve ihtiyaca bağlı olarak düzenli bir şekilde toplanırlar (Ndana, 2018). Bu komite okul sağlık ve güvenlik eğitimlerinin yanında, okulda meydana gelen ve bildirilen öğrencilere yönelik taciz, gözdağı veya zorbalık şikâyetlerini de inceler. Okulda öğrenci veya eğitimcilerin sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek unsurları tespit eder ve gerektiğinde soruşturma yürütüp rapor hazırlar. Geniş kapsamlı sağlık ve güvenlik ihtiyaç analizleri yaparak, çıkabilecek potansiyel sorunları önlemek için eylem ve eğitim planı hazırlar. Bu komite aynı zamanda okul iklimini ve okulun güvenlik politikalarını gözden geçirmek ve güçlendirmek için görevlendirilir (Williams, Schneider, Wornell, and Langhinrichsen-Rohling, 2018). Bu komitenin benzer karşılığı Türkiye’de “psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale ekibi” olarak düşünülebilir. Bu yüzden okullar bu komitenin etkinliğini arttırabilecek yöntemler araştırılabilir.

Kişisel koruyucu ekipman. Okullar kişisel koruyucu donanım bakımından COVID-19 gibi yerel ve toplum çapında bulaşıcı hastalık salgılarına hazırlıklı olmalıdır. Genellikle "KKD" olarak adlandırılan “Kişisel Koruyucu Ekipman”, COVID-19 ile ilgili tehlikelere maruz kalmayı en aza indirmek için giyilen donanımları içermektedir. Virüsün bulaşması havadan veya bir kişi ile temastan kaynaklanabilir. Okullarda virüsün yayılmasını önlemek üzere alınacak kamusal önlemlerin en başında eğitimcilere ve öğrencilere kişisel koruyucu donanım sağlanması gerekmektedir. Kişisel koruyucu donanımlar: eldivenler, koruyucu gözlükler, yüz siperleri, maskeler veya tam vücut giysileri gibi öğeleri içerebilir.

Her öğrenciye chromebook. Bilişim çağını yaşadığımız 21. yüzyılda, öğrencilerin sağlıklı bir şekilde kullanabilecekleri, bütün sanal güvenlik ayarlarının yapıldığı bilgisayarlarının olması bu süreçte çok önemlidir. Genel olarak okullar ve çocuklar Chromebook’ları kullanıyor çünkü fiyatları uygun, yönetmesi ve kullanımı kolaydır (Hart-Davis, 2018). Bir Chromebook öğrenci hesabını sıfırlamak ve yenisini yüklemek basit olduğu için, normal bir dizüstü bilgisayar satın almaktan daha avantajlıdır. Sanal güvenlik ayarları ve tüm eğitim programlarına sahip güvenli bilgisayarlar kullanmak, bu süreçte öğrencilerin eğitimine büyük katkı sağlayacaktır.

Yeni okul, güvenlik sınıf düzeni ve prosedürleri. COVID-19 ile okullarda öğrenme deneyiminin birçok unsuru farklı olmaya başladı (Burgess, and Sievertsen, 2020). Sosyal mesafe kurallarını sürdürmek için, sınıfların hem yapılandırılmaları hem de içerikleri açısından gelişmesi gerekmektedir. Her sınıfta öğrenci sıraları en az 2 metre aralıklarla düzenlenmesi önerilmektedir. Bu durum sınıf düzenini yapısal olarak etkilemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin sıraları nereye yerleştireceklerini hatırlamalarına yardımcı olmak için yere işaretler konulmalıdır.

Maske ve sosyal mesafe korunumunu sağlamak için, sınıf doluluğunu da azaltmak gerekmektedir. Kitaplıkları, çalışma masalarını ve diğer gerekli olmayan donanımları kaldırarak daha fazla zemin alanı yaratılabilir. Hareket kabiliyetini sınırlandırmak için sınıf mobilyalarını sabitleyebiliriz. Bu, masaları birbirinden 2 metre uzakta tutmaya yardımcı olacaktır. Sıraları ve çalışma istasyonlarını ayırmak için temizlenebilir raflar veya hareketli beyaz tahtalar kullanılabilir. Sınıf mobilyalarının ayarlanması sırasında gerekli görülürse yeni masa ve sandalyeler sipariş edilebilir. Bu süreçte sadece sınıflar değil, okul kütüphanesi, spor odası, yemekhane, kafeterya, koridorlar ve öğretmen odaları sosyal mesafeye uymak üzere yeniden tasarlanmalıdır. Yeni okul ve sınıf düzeninde hijyen için her odaya el dezenfektanı istasyonları da sağlanmalıdır.

Okul tuvaletlerinin bakımı ve su çeşmelerinin durumu. COVID-19 ile birlikte okulda herkes tarafından kullanılan su çeşmelerinin kullanımdan kaldırılması önerilmektedir. Bu süreçte, her öğrenci kendi içme suyunu evinden getirmesi daha uygun olacaktır. Toplu kullanılan okul tuvaletlerinin bakımı, öğrenci sağlığı için hayati bir önem taşımaktadır. Okullar da sağlık, güvenlik ve kalite standartları göz önünde bulundurularak öğrencilerin ve eğitimcilerin kullandığı tuvaletlere sabun, hijyen malzemeleri ve diğer temizlik ihtiyaçlarının alınması sağlanmalıdır. Tuvaletlerin girişinde bir el dezenfektanı istasyonu sağlamak da etkili bir uygulama olacaktır.

COVID-19 tabela ve afişleri. Özellikle ilkokul öğrencileri için COVID-19 sağlık önlemlerini içeren ve sosyal mesafe kurallarını hatırlatma amaçlı duvarlara aşağıda önerilen tabela ve afişleri asılmalıdır:

- Yüz kapatma
- Elleri yıkama
- Öksürük ve hapşırımları örtme
- Sosyal mesafe- mümkün olduğunca birbirinden 2 metre uzakta
- Birbirine dokunmama

Maske takma zorunluluğu: COVID-19 virüsünün öğrenciler ve öğretmenler arasında yayılmasını engellemek için hem öğretmenler hem de öğrenciler gün boyu maske takmak zorunda kalacaklar. Okul gününde çocukların maskelerini kısa bir süre için çıkarabilecekleri okul dışında “Maske Mola Alanları” oluşturulabilir. Özellikle küçük öğrencilerin maske takmakta zorlanabilirler ve maskelerini düşürüp kaybedebilirler. Bu yüzden Okullarda ve sınıflarımızda her daim ekstra maske buldurmalyız.

Okulda sınıfta, koridorlarda ve bahçede sosyal mesafe. COVID-19 ile birlikte belki de en çok duyduğumuz kelime “sosyal mesafe” veya sosyal alan oldu. Okullarda yüzlerce öğrenci var, her öğrencinin başka bir öğrenci ile sürekli olarak kendisinden 2 metre mesafeyi koruması neredeyse imkânsız denecek kadar zordur. Gereklilik üzerine bu sosyal mesafenin hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında korunmasına özen gösterilmelidir. Sosyal mesafe kuralı Okullar da gün boyu uygulanmalı ve sosyal mesafe eğitimleri verilmelidir. Okulun fiziksel alanı yeterli değilse verilen eğitimler, sosyal mesafe sorunlarını tamamen çözmek için yeterli olmayacaktır. Okul ve sınıf doluluğunu da azaltmak için vardiyalı eğitim modeli gibi yapısal çözümler gerekmektedir.

Kişisel temizlik ve el dezenfektanı. Koronavirüs hastalığı (COVID-19) solunum yolu virüsleri, virüs içeren damlacıklar göz, burun ya da boğaz yoluyla vücudunuza girdiğinde yayılır. En sık görülen yayılma biçiminde eller aracı durumdadır (Galbadage, Peterson, and Gunasekera, 2020). Eller aynı zamanda virüsün bir kişiden diğerine geçmesinde de başlıca aracı durumundadır. Pandemi sırasında virüsün okullar da yayılmasını önlemenin en ucuz, en kolay ve önemli yollarından biri ellerin sabun ve suyla sık sık yıkanmasıdır. Bu yüzden Okullarda bol bol sabun buldurulmalı ve öğrencilere ellerini doğru biçimde nasıl yıkayacağına ilişkin eğitimler verilmelidir.

Okula geliş ve çıkış prosedürleri. Koronavirüs hastalığı toplu alanlarda daha çok yayıldığı için okul giriş ve çıkışların da öğrenci kalabalığının engellenebilmesi için öğrenci geliş ve okul çıkış prosedürleri yeniden gözden geçirilmeli. Aileler okul idaresinin belirlediği okulun farklı noktalarına küçük gruplar halinde çocuklarını okula bırakmalı ve okuldan almalıdır. Aynı şekilde okul servislerinde de sağlık ve güvenlik önlemleri en yüksek seviyede uygulanmalıdır.

Karantina odası. Öncelikle her okulun idaresi okullar da güvenli bir yaşam bilincinin ve ortamının oluşturulmasını yönetmek için gönüllü bir COVID-19 Koordinatörü belirlemelidir. Okuldayken COVID-

19 bulaşıcı hastalık belirtileri bulunan personel veya öğrenciler, acilen belirlenen COVID-19 Koordinatörü ile irtibata geçmelidirler. Bu bireylerin okulun belirlenmiş izolasyon odalarından birinde kısa bir süre için değerlendirilmesi ve izole edilmesi gerekir. Okul zamanında, bir öğrencinin veya personelin COVID-19 veya başka bir hastalığa yakalandığına dair belirtileri olabilir. Bulaşıcı semptomlar gösteren öğrenciler veya personelin, bulaşma riskini azaltmaya yardımcı olmak için öğrenciler ve personel için güvenli bir ortam yaratmaya yönelik adımlar net olarak belirlenmeli. Mesela, belirlenen bu karantina odalarına giren herkes uygun kişisel koruyucu ekipman kullanmalıdır. Hastalığa yakalandığına dair belirtileri olan öğrencinin ebeveynleri veya velileri, çocuklarının durumu hakkında derhal bilgilendirilmelidir ve öğrenciyi okuldan acilen alması istenmelidir. En önemlisi, okullar bilim kurulu ve sağlık yetkilileri tarafından yayınlanan uyarı ve bilgilendirilmeleri yakından takip etmelidirler.

Öğrenci, veli, öğretmen anketleri ve veriye dayalı COVID-19 önlemleri. Bu süreçte, okul liderlerinin veriye dayalı sağlık ve güvenlik kararları verebilmesi çok önemlidir. COVID-19 ile ilgili öğrenci, veli ve öğretmen anketleri sonuçları dikkatle incelenmelidir. Hastalık belirtileri gösteren veya virüs testi pozitif çıkan öğrenciler, okul personeli ve velilerin sağlık durumu yakından takip edilmelidir. Sağlık ve hükümet yetkilileri ile iş birliği içinde hareket edip, veriye dayalı ve her okula özel COVID-19 önlemleri alınmalıdır. Bulaşıcı hastalığı olan personel ve öğrenciler diğer öğrenciler ile aynı yerde tutulmamalıdır. Solunum yolu enfeksiyonu ve ateş belirtileri gösteren, ancak teşhis edilmemiş öğrenci ve öğretmenler tespit edilip, acil güvenlik ve sağlık önlemleri alınmalıdır.

Okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri: Bilgisayar bakım ve destek. Teknoloji odaklı online eğitim sürekli bakım ve desteğe ihtiyaç duyar (Gonzales, McCrory Calarco, Lynch, 2020). Okullarda kullanılan bilgisayar ve teknoloji altyapısı sistematik olarak bakımdan geçmez ve profesyonel destek almaz etkili uzaktan online eğitim uzun süre işlevsel kalmaz. Pandemi süresince okullar uzaktan eğitimi desteklemek için bilgisayar ve teknoloji odaklı sistemler kurdular. Öğretmenlerin etkili olarak öğretim teknolojisini kullanabilmesi için bilgi ve iletişim teknoloji uzmanlarından sistematik olarak destek alması gerekmektedir. Aynı zamanda teknoloji kullanımını destekleyen sistemleri değerlendirmek için okullar da kurallar ve yönergeler geliştirilmelidir.

Anında ve kapsamlı iletişim sistemi. Pandemi süresince acil durumlar da sağlık ve güvenlik bilgilerinin hızlı bir şekilde dağıtılması için her okulun anında ve kapsamlı iletişim sistemi olması gerekmektedir. Öğretmen veya öğrencinin COVID-19 olabileceğinden şüphe duyulduğunda veya öğrencinin COVID-19 testi pozitif çıktıysa, hızlı ve güvenli bir şekilde tüm okul çalışanları ve aileler bilgilendirilmelidir. Öğretmen ve veli whatsapp grupları, Okul Aile Birliği (OAB) e-posta mesajları, okul ve sınıf email bildirimleri, toplu ebeveyn telefon mesajları veya okul web sitesi etkili ve aktif olarak kullanılmalıdır (Bordalba, and Bochaca, 2019; Shamir-Inbal, and Blau, 2021).

2. Sağlıklı ve Güvenli Bir Okul Ortamı Sağlamak İçin Yerli ve Milli Eğitim Finansman Modeli

2023 Eğitim Vizyonu “MUTLU ve SAĞLIKLI ÇOCUKLAR GÜÇLÜ TÜRKİYE” esasına dayanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Çocukların mutlu olabilmesi için, onların öncelikle okullarında sağlıklı ve güvende olması gerekmektedir. Türkiye genç ve dinamik bir nüfusa sahiptir. Kaliteli bir eğitim öğretim sistemiyle bu milyonlarca genç mutlu, umutlu, sağlıklı ve üretken bireyler haline getirebilir. Türk eğitim sisteminde sosyal adalet tabanlı, her okulda tüm öğrencilerin sağlığını ve güvenliğini sağlayabilecek, adil, veriye dayalı “Yerli ve Milli” Türk okul finansman modeli geliştirilmesi eğitim liderlerinin bir diğer önceliği olarak sıralanabilir.

Okulları nitelikli kılan nitelikli liderler, nitelikli öğretmenler ve nitelikli eğitim programlarıdır. Nitelikli okul sayısı arttırıldığı zaman Türk eğitim sistemi “MUTLU ve SAĞLIKLI ÇOCUKLAR GÜÇLÜ TÜRKİYE” hedeflerine ulaşmaya daha çok yaklaşacaktır. Bu bölüm, Türkiye’deki tüm okulların kaynak olarak eşitlenmesini sağlayacak ve çocuklara sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturmak için alternatif finans modelleri sunmak için hazırlanmıştır

Sağlık ve güvenlik açısından, özellikle maddi imkânları düşük çocukların etkili okullara ulaşım imkânlarının arttırılması gerekmektedir (Lafortune, Rothstein, and Schanzenbach, 2018). Türkiye genelinde tüm okullarda her öğrenciye eşit ve kaliteli eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulabilmesini sağlayabilmek için adil, veri ve araştırmaya dayalı “Yerli ve Milli” Türk Okul Finansman Modeli

geliştirilmelidir. Çocukların dünyadaki akranlarının gerisinde kalmaması için Türkiye'ye has okul finansman politika ve stratejilerin geliştirilmesi okulların %100'nün nitelikli hale getirilmesinde çok önemli rol oynayacaktır.

Makalenin bu bölümünde, global boyutta eğitim sisteminde adaleti ve fırsat eşitliğini sağlayabilecek 9 aşamalı örnek okul finansman uygulamaları sunulmuştur. Bu talepleri ve maddi yatırımlar için finansmanın nasıl sağlanacağını karar vermek için, her ülkenin yerel ve federal hükümeti kendi aralarında işbirliği içinde çalışır (Baker, 2017).

1. Fakir Öğrenci Maddi Destek Programı. Fakir aile çocukları anne ve babalarından evde yeterli sosyal, kültürel ve akademik destek alamadıkları için, devletimizin okuldaki her fakir öğrenci başına ekstra katkı sağlaması öngörülmektedir. Örnek olarak ABD'de her fakir öğrenci için okullara öğrenci başına yaklaşık 2000 Dolar ekstra finansal destek verilmektedir.

2. Özel ve Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Maddi Destek Programı. Genel eğitimde olan öğrencilere oranla, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı olabilmeleri için daha fazla desteğe ve yardıma ihtiyaçları olduğu için, devlet okuldaki her özel ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere, öğrenci başına ekstra maddi destek sağlaması öngörülmektedir. Örnek olarak ABD'de her özel eğitim öğrencisi için okullara öğrenci başına yaklaşık 1000 Dolar ekstra finansal destek verilmektedir.

3. İkinci Dil Öğrenen Öğrencilere Maddi Destek Programı. Geçtiğimiz birkaç yıl içinde, milyonlarca Suriyeli öğrenci Türk okullarına kayıt oldu. İkinci dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilere devletin öğrenci başına yaklaşık ekstra maddi katkı sağlaması öngörülmektedir. Örnek olarak ABD'de her ikinci dil öğrenen öğrenci için okullara öğrenci başına yaklaşık 7000 Dolar ekstra finansal destek verilmektedir.

4. Öğretmen ve İdareci Mesleki Gelişim Maddi Destek Programı. Nitelikli olarak sayılmayan her okulun öğretmen ve idarecilerinin ihtiyaç analizlerine göre kapsamlı mesleki gelişimleri için, devletin nitelikli olmayan her okul için eğitime katkı sağlaması öngörülmektedir

5. Kalabalık Okullara Maddi Destek Programı. Bir okulun sınıfında 20'den fazla öğrencisi varsa, bu okullar, kalabalık sınıftaki her öğrencisinin ihtiyaçlarını karşılamak için devletten fazladan ödenek almalıdır ve böylece yeterli öğretmen ve destek personeli temin edebilmeleri sağlanmalıdır.

6. Bina Bakım ve Onarım Maddi Destek Programı. Bazı okul binalarımızın ciddi bir şekilde bakıma ihtiyacı olduğu bilinmektedir. Her okul binası 21. yüzyıl standartlarına göre tasarlanmalıdır. Örnek olarak her okulda yüksek kaliteli bilgisayar ve multimedya merkezi, spor salonu, ileri düzeyde fen laboratuvarları, kütüphane, müzik ve sanat odası olması gerekmektedir.

7. Psikolojik Danışman Maddi Destek Programı. Nitelikli olarak sayılmayan okullardaki her çocuğun sosyal, duygusal ve kariyer gelişimini iyileştirmek için bu okullara yeterli sayıda psikolojik danışman atanmalıdır. Nitelikli olarak sayılmayan okullardaki öğrenci başarısını iyileştirmek için öğrenci ve psikolojik danışman oranı 200 öğrenciye bir psikolojik danışman şeklinde olmalıdır.

8. Veli Katılım Maddi Destek Programı. Nitelikli okul sayılmayan okullarda öğrenci başarısını artırmak için velilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik programlar hazırlamak amacıyla veli katılımını artırıcı mali destek programları hazırlanmalıdır.

9. COVID-19 Maddi Destek Programı. Koronavirüs salgınıyla mücadele sürecinde okullarda yüz yüze veya çevrimiçi olarak verimli eğitimin sürdürülebilmesi açısından, teknolojik, sağlık, temizlik ve güvenlik desteğinin sağlanması.

Yerli ve milli Türk okul finansman modeli geliştirilince, Türk eğitim sisteminde bölgeler, iller, ilçeler hatta farklı mahalleler arasında okul kalitesi bakımından denge sağlandığında "MUTLU ve SAĞLIKLI ÇOCUKLAR GÜÇLÜ TÜRKİYE" hedeflerine ulaşabilir. Başka bir ifadeyle, yurdun her yanında aynı imkanlara sahip kaliteli eğitim sunulursa, adrese dayalı yerleştirme sistemi ile "EĞİTİMDE SOSYAL ADALET ve FIRSAT EŞİTLİĞİ" her geçen gün artacak ve tüm öğrencilerin 21. Yüzyılda ihtiyaç duydukları becerilerin kazanılması sağlanabilir.

Özellikle COVID-19 süresince, güçlü okul bütçelerinin olması sağlıklı ve güvenli okul ortamı oluşturmada çok önemli bir rol oynadığını görmekteyiz (Gordon, and Reber, 2020). Her okulun ihtiyacına göre, okullara bütçe verilmesi koronavirüs salgınıyla mücadele sürecinde okullarda yüz yüze eğitimin sürdürülebilmesi açısından çok daha önemli hale gelmiştir (Barrett, 2020). Sağlıklı bir eğitim ortamının tesisi için okullara sistematik olarak maddi yardımda bulunulmalı ve okul idarecileri bu finansal kaynakları etkili bir şekilde yönetebilmelidir (Thro, 2020). Okulları yeniden sağlıklı ve güvenlik bir şekilde açmak için her okullara ihtiyaçları doğrultusunda maddi destek gerekmektedir. Avrupa ve Amerika’da ki okullar hem devlet bütçesi ile hem de vatandaşların bağışları ile bu süreçte finansal olarak destekleniyor. COVID-19 için örnek okul bütçesi aşağıda verilmiştir.

- Her Okula Sağlık Uzmanı veya Okul Hemşiresi
- Her Okula Karantina Odası
- Her Öğrenciye Beyaz Tahta
- Her Öğrenciye Chromebook
- Her Öğretmene Tablet Dizüstü Bilgisayar
- Her Sınıfa Akıllı Tahta ve Yüksek Teknoloji Kayıt Kamerası:
- Her Okula Yardımcı Hademe veya Temizlik Görevlisi
- Her Okula 20,000 Maske
- Her Okula 2000 Kişisel Koruyucu Ekipman (Eldiven, Siper Maske)
- Her Sınıfa El Dezenfektanı
- Her Sınıfa Tekli Öğrenci Sandalye ve Masası
- Her Sınıfa COVID-19 Uyarı Tabela ve Afişleri
- Her Okula Sosyal Mesafeye Uygun Kütüphane, Spor Salon ve Yemek odası Uyarlanması

Genel olarak Türkiye’de bir eğitim - öğretim yılında her bir öğrencinin masrafı aynı miktarda belirlenmiştir. Okullar arasında nitelik farkları varken her öğrenci başına aynı seviyede harcama yaparak okullar arasındaki nitelik farkını kapatmak pek mümkün görünmemektedir. Bu yüzden, yaratıcı, veri ve araştırmaya dayalı “Yerli ve Milli Türk Okul Finansman Modelleri” geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci başına eşit harcamalar yapmak yerine, bir önceki bölümden ifade edilen ve 9 madde ile örneklendirilen, okullar için “Farklılaştırılmış Öz kaynaklar ve Finans Destek Sistemi” getirilmelidir.

3. Okul Siber Güvenliği ve Öğrenci Sağlığının Korunması İçin Dijital Liderlik

Yaşadığımız bilişim çağında ve COVID-19 etkisiyle, eğitimin her alanında hızlı bir değişim gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanının ifade ettiği gibi “Yüksek katma değerli teknolojilerin ışık hızında ilerlemesi tüm sektörleri dönüşüm konusunda ciddi adımlar atmaya mecbur bırakmıştır.” Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da, okul idarecilerinin, dijital liderlik yeteneklerine sahip olmaları beklenmektedir (Tanniru and Peral, 2021). Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sağlıklı ve güvenli bir şekilde eğitim teknolojilerinden faydalanabilmeleri için, okul idarecileri, bilgisayar ve dijital kaynakları stratejik olarak kullanabilmelidirler (International Society for Technology in Education, 2020).

İnternet, bilgisayar ve teknoloji her ne kadar hayatımızı kolaylaştırırsa da son yıllarda aşırı ve gereksiz kullanımıyla hem çocuklarda hem yetişkinlerde uyku bozuklukları, depresyon, sosyal ortam ve iletişimlerden uzak durma gibi bazı önemli sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Almourad, McAlaney, Skinner, Pleva, and Ali, 2020). Anneler, babalar, eğitimciler ve okul liderleri çocuklarının sağlığı ve güvenliği için onları internetteki müstehcen veya zararlı içeriklerden de korumalıdır. Siber tehditler ve siber zorbalıklar öğrencileri, öğretmenleri ve okul personelini sosyal, duygusal veya ruhsal olarak negatif etkileyebilir (Readiness and Emergency Management for Schools, 2020).

İnternet ve bilgisayarların hayatımıza girmesiyle siber zorbalık okullarda çocukların sağlığını olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden birisi haline gelmiştir. Siber zorbalık cep telefonları, bilgisayarlar ve tabletler gibi dijital cihazlar üzerinden gerçekleşir. SMS, e-posta ve mobil aracılığıyla kullanılan uygulamalar, çevrimiçi oyunlar veya sosyal medya üzerinden siber zorbalık meydana gelebilir. Siber zorbalık şunları içerir: Negatif yorum göndermek, yayınlamak veya paylaşmak, birey hakkında zararlı, utanç verici, aşağılayıcı, yanlış bilgi veya içerik yaymak. Siber zorbalık kontrol edilemezse, yasa dışı veya suç teşkil eden davranışa dönüşebilir (Yu and Prince, 2016).

Siber zorbalık yanında, eğitimciler ve çocuklar istemeden çevrimiçi ortamda müstehcen, uygunsuz içerik barındıran sitelerin saldırısına maruz kalabilirler. Öğrenciler ve eğitimciler özel bilgi paylaşımı konusunda dikkatli davranmalı. Bazen öğrenciler tarafından kişisel bilgiler paylaşılmaktadır. Aile bireylerinin ismi, soy ismi, yaşları, adresleri, telefon ve kimlik numaraları kişisel bilgiler olarak düşünülebilir. Siber zorbalık, çevrimiçi ortamlara, uygunsuz paylaşım ve kişisel mahremiyet ile ilgili olarak okul liderleri hem öğrencileri, hem velileri hem de eğitimcileri bilgilendirmelidir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (2020) okul liderleri için standartlar geliştirmiştir. Bu standartlar, teknoloji kullanımı hakkında, liderlerin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğrenciler için gereken bilgi ve davranışları hedefler. Bu standartlar günümüz dijital dünyasında eğitimde en güncel ve kalıcı olan konulardan bazılarına odaklanmıştır; eşitlik, dijital vatandaşlık, dijital liderlik, vizyon oluşturma, ekip ve sistem oluşturma, sürekli iyileştirme ve profesyonel gelişim. Bu standartların kısa tanımları aşağıda ifade edilmiştir (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu, 2020)

a. Dijital vatandaşlık ve eşitlik. Dijital okul liderleri sağlıklı ve güvenli bir şekilde tüm öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojiyi aktif olarak kullanan yetenekli öğretmenlere sahip olmasını sağlar. Dijital liderlik gösteren okul idarecileri, tüm öğrencilerin özgün ve ilgi çekici öğrenim fırsatlarına katılması için gerekli kaynaklara, teknolojiye ve bağlantıya erişimini sağlar. Dijital liderlik gösteren okul idarecileri aynı zamanda teknolojinin güvenli, etik ve yasal kullanımı dâhil olmak üzere öğrenciler ve eğitimciler arasında sağlıklı çevrimiçi davranışlarını geliştirmekte liderlik ederler.

b. Dijital vizyonerlik ve teknoloji planlaması. Okul liderleri, kapsamlı bir ekip oluşturup öğrenmeyi teknoloji ile bütünleştirmek için sistematik bir vizyon, stratejik bir plan ve sürekli öğrenmeye dayalı mesleki eğitim seminerleri planlarlar. Dijital vizyonerlik gösteren okul liderleri bilgisayar ve teknoloji tabanlı öğrenilen dersleri, en iyi eğitim teknolojileri uygulamalarını, yaşanan zorlukları ve teknolojinin etkisini diğer eğitim liderleriyle ve öğretmenler ile paylaşırlar.

c. Dijital güçlendirici lider. Dijital eğitim liderleri öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirmek için yenilikçi yollarla teknolojiyi kullanma yetkisine sahip oldukları bir okul kültürü yaratırlar. Bu okul yöneticileri aynı zamanda kişiselleştirilmiş profesyonel öğrenim planları geliştirmek için öğretmenlerle birlikte çalışır. Öğretmenlerin sağlıklı ve güvenli bir şekilde dijital araçları keşfetmelerini ve denemelerini de desteklerler.

d. Dijital sistem tasarımcı lider. Dijital sistem tasarımcı eğitim liderleri, öğrenmeyi desteklemek için teknoloji kullanımını uygulamak, sürdürmek ve sürekli iyileştirmek için ekipler ve sistemler oluştururlar. Öğrencilerin ve okul personelinin çevrimiçi ortamda, etkili bir şekilde sanal gizlilik, güvenlik ve etik veri yönetimi politikalarına uymasını da sağlar.

e. Hayat boyu öğrenen dijital lider. Okul liderleri, kendileri ve okul personeli için bilgi ve teknoloji eğitimi ile ilgili sürekli profesyonel öğrenimi modeller ve destekler. Eğitim liderleri ayrıca kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen güvenilir uygulamalara düzenli olarak katılmak için yeni tasarımları ve teknolojiyi kullanırlar.

4. Öğrencilerin ve Okul Personelinin Sosyal, Duygusal Sağlığını ve Güvenliğini Korumada Okul Liderlerinin Görev ve Sorumlulukları

Okullarda öğrencilerin ve okul personelinin fiziksel, sosyal, duygusal sağlığını ve güvenliğini korumak okul liderlerinin en önemli görev ve sorumlulukları arasındadır (Weiner, Francois, Stone-Johnson, and Childs, 2021). Özellikle COVID-19 krizi sırasında sosyal-duygusal öğrenme hem öğrenciler hem de öğretmenler için öncelikli olmalıdır. Uzmanlar, öğrenciler ve eğitimciler için sosyal-duygusal öğrenme dikkate alınmazsa okullar da öğretme ve öğrenmenin etkili olmayacağını belirtiyor. Akranlarıyla birlikte olmak, gençlerin zihinsel sağlığı için kritik öneme sahiptir, çünkü sosyalleşme, gençlerin ebeveynlerinden bağımsız olmalarına ve ayrı kişisel kimlikler oluşturmalarına yardımcı olmanın anahtarıdır. Öğrenciler uzak eğitim süresince evlerinde kendilerini yalnız ve okuldan ayrılmış hissedebilirler. Aynı zamanda, sanal öğrenme sırasında öğrenciler yine de siber zorbalıkla karşılaşabilir

Öğrenciler güvende oldukları, şiddet, zorbalık, tacizden uzak olan okul ve sınıf ortamlarında daha iyi öğrenirler ve başarılı olurlar (Finkelhor, Walsh, Jones, Mitchell, and Collier, 2020). Özellikle okuldaki

öğrencilerin ve eğitimcilerin duygusal ve fiziksel olarak kendilerini güvende ve sağlıklı olarak hissetmesi, akademik performansı direk olarak pozitif yönde etkilemektedir. Tam tersi, fiziksel veya duygusal taciz mağduru olan öğrenciler, devamsızlık yapma, derslerinde başarısızlık ve okulu bırakma riski altındadır (Mulvahill, 2016).

Okul binalarının, sınıfların ve öğrencilerin kullandığı her türlü eğitim materyali ve malzemesinin, güvenilir ve sağlıklı olması çok önemlidir. Okulda kullanılan odaların, merdivenlerin ve mobilyaların bakımı ve tamiri düzenli olarak yapılmalı ve okul liderleri tarafından kontrol edilmelidir. Öğrencilerin ve okul personelinin fiziksel sağlığı yanında sosyal, duygusal sağlığını ve güvenliğini temin etmekte okul liderinin sorumluluğu altındadır (Akinnusi, 2021).

Sosyal ve duygusal sağlık, duygularımızı tanıma ve kendimizi ifade etme konusunda çok önemli bir rol oynar. Sosyal ve duygusal sağlık daha önceden planladığımız hedeflere ulaşmak, odaklanmak ve davranışlarımızı kontrol etmek için gereken zihinsel süreçleri kapsar. Okul, aile, meslek ve iş hayatımızda insanlar ile sağlıklı ilişkiler kurabilmek için de sosyal ve duygusal beceriler çok büyük önem taşır. Genel olarak okul liderleri kapsamlı sosyal ve duygusal gelişim eğitimleri düzenleyerek öğrencilerin ve okul personelinin (a) öz farkındalık, (b) öz yönetim, (c) sosyal farkındalık ve (d) ilişki yönetim becerilerinin gelişmesini sağlayabilirler (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020).

(a) Öz farkındalık. Duygusal öz-farkındalık, kendimizi tanıma ve duygularımızı anlama yeteneğidir. Kendimizi doğru olarak değerlendirmek, güçlü ve zayıf yönlerimizi anlamak doğru adımlar atmamızı ve kendimize güvenmemizi sağlar. Öz farkındalık, kişinin kendi karakteri, duyguları, güdüleri ve arzuları hakkında doğru bilgiye sahip olması demektir. Öz farkındalık, sosyal ve duygusal zekânın da ilk adımdır. Kendimizin, eğitimcilerin ve çocukların “Öz-Farkındalık Becerilerini” nasıl geliştirilebiliriz? Bunun birçok yolu vardır. Örnek olarak “Duygu Durum Sıfat Çiftleri Listesi” yaş gruplarına göre uyarlanarak kullanılabilir (Er, 2006).

Örnek negatif duygu durumları. Mutsuz, Öfkeli, Stresli, Hüzünlü, Yetersiz, Tutarsız, Kötü, Faydasız, Değersiz, Kaygılı, Güçsüz, Umutsuz, Huzursuz, Başarısız, Bezgin, İsteksiz, Gergin, Üzgün, Asabi, Yalnız, Depresif, Kararsız, Kırılgan ve Tükenmiş.

Örnek pozitif duygu durumları. Mutlu, Sevinçli, Yeterli, Değerli, Başarılı, Neşeli, Sempatik, Huzurlu, Kararlı, Zinde, Güvenli, Enerjik, Gayretli, Dikkatli, Lider ve Girişken

(b) Öz Yönetim. Öğrenciler ve okul personeli arasında sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamı sağlamak için okul içindeki bireylerin öz yönetim yeteneklerine de sahip olması gerekmektedir. Duygusal öz yönetim ve denetim, duygusal olgunluğumuzun önemli bir parçasıdır. Okulda çalışırken birçok duygu içerisinde olabiliriz; mutluluk, üzüntü, öfke, beklenti, korku, yalnızlık ve kıskançlık. Bu duygularımızı kontrol etmek ve uygun ortamlarda ifade etmek önemli bir beceridir. Başarı, yani hedef odaklı olmak ve hedeflerimiz doğrultusunda çalışabilmek için duygularımızı kontrol edip, aksiliklere rağmen çalışmaya devam etme yeteneğine sahip olmamız gerekmektedir. Okul liderleri sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak için kendi duygularını ifade ederken şeffaf, güvenilir, dürüst ve açık olmalıdır (Browne, 2020).

Eğitimciler “Kendi kendini yöneten, kendi isteğiyle öğrenebilen, kariyer gelişimine odaklı ve sorumluluk sahibi bireyler nasıl yetiştirebiliriz?” sorusuna cevap aramaktadır. Eğitimciler olarak çocukların akademik gelişimi yanında, onların sosyal, duygusal ve kariyer gelişimine de odaklanmak gerekmektedir (Hoffmann, Brackett, Bailey, and Willner, 2020). Her birey kendine özgü farklı bilgi, beceri ve yetenek sahibidir. Çocukların olgunluk seviyesine göre onlara sorumluluklar verilmelidir. İlkokulda küçük çocuklar daha kendi merkezli ve karşı tarafın beklentilerini daha az anlamış olsalar da ortaokul ve lise yıllarında gençler uzlaşma, müzakere ve ortak anlaşmalara daha fazla uyum sağlar.

Hem ev hem de okul ortamında gençlerin ve eğitimcilerin fikirlerinin alındığı, güncel konuların tartışıldığı bir yapı ve ortam oluşturmak çok önemlidir. Gençler ve eğitimciler ile sık sık ve açık bir şekilde iletişim kurmak onları dikkatle dinlemek, onlara empati ve güven göstermek, onların öz yönetim becerilerini geliştirmeye faydalı olacaktır. Kısaca, öğrencileri ve okul personelinin deneyimleri ve duyguları hakkında konuşmaya teşvik etmeli, onlar ile öğrenmeye ve paylaşmaya özen gösterilmeli.

(c) Sosyal Bilinç. Kişisel öz farkındalık ve öz yönetim yanında, okullarda öğrenci ve okul personeli arasında sağlıklı bir eğitim ortamı sağlamak için sosyal bilinç geliştirilmelidir. Sosyal bilinç başka bir deyişle empati, başkalarıyla etkili iletişim kurma, başkalarının duygularını anlama ve kabul etme yeteneğinin temel taşlarından birisidir. İnsanlara yardım odaklı olma, iş arkadaşlarımızın ve grubumuzun çabalarına katkıda bulunma ve onları iyi dinleme becerileri sergilemek okul ortamında her zaman fayda sağlayacaktır. Sosyal ve kurumsal farkındalık, kendimizi iyi açıklayabilme ve insanların bizleri daha iyi anlamasını sağlar.

Sosyal bilinç ve çoklu kültür kavramı kültürlerarası ilişki ve yetkinlikle ilgilidir. Okullarda farklı kültür ve görüşlerden eğitimciler, aileler ve öğrenciler olabilir. Okullarda etkili liderlik, farklı kültürlerle çalışmayı ve iş birliği yapmayı gerektirir. Sosyal bilinç ve çoklu kültürel zekâyâ sahip olmak, farklı kültürler arasında etkili bir ilişki kurma ve çalışma yeteneği olarak anlaşılabilir. Ayrıca farklı kültürlerle etkileşim halinde olan kişiler kültürlerarası yetkinliğe sahiptir. Sağlıklı bir okul ortamı için, toplumsal önyargılar ve basmakalıp tek düze radikal yaklaşımlar yerine, okul liderleri meslek ve kariyer hayatında, siyasi, politik ve dünya görüşü kendilerinden farklı olan insanlar ile de ortak çalışmaya ve yardımlaşmaya açık olmalıdırlar.

Okullarda çoklu kültürler ile çalışabilmek sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlamak için önemlidir, çünkü çoklu kültür anlayışı okullarda kutuplaştırmanın, ötekileştirmenin ve bölücülüğün önüne geçer (Yavuz, 2020). Kültürel farklılıklara karşı duyarlı ve anlayışlı olmak bizlere diğer birçok kültür ile eğitimde ortaklık ve proje iş birliği içinde çalışmamıza yardımcı olur. Herkesin görüşlerine değer verilen, adil bir şekilde davranılan ve ayrımcılık olmayan eğitim kurumlarında, sinerji ve bilgi birikimi artar. Sosyal bilinç ve çoklu kültür yaklaşımının bireylere ve okullara olan faydaları kısaca şu şekilde sıralanabilir:

- Kararların etkinliği, zenginliği artar ve personelin okula bağlılığı artar.
- Sosyal ve kültürel sermaye yanında verimlilik artar ve yaratıcılık gelişir.
- Global ve ulusal düzeyde projeler geliştirilerek okulun itibarı artırılır.
- Okul daha geniş bilgi, beceri ve yetenek yelpazesine sahip olur.
- Sağlıklı ve güvenli hoşgörü ve güven ortamı oluşur

(d) Etkili İlişki Yönetimi. Okulların tüm öğrenciler ve eğitimciler için sağlıklı ve güvenli bir hale gelebilmesi için bireylerin ilişkilerini ve karşdakilerin duygularını yönetebilmesi gerekmektedir. Personelinin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, iyimserlik ve olumlu bir bakış açısına sahip olmak sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı için büyük bir katkı sağlayacaktır (McKimm and McLean, 2020).

Sosyal ve duygusal olarak sağlıklı olmak mobbing veya zorbalık gibi istenmeyen olaylar ile karşılaşıldığı zaman etkili mücadele edilmesini de sağlar (Dwiningrum, Efianingrum, Sitompul, Nurhayati, and Haryanto, 2020). Özellikle son zamanlarda az destek ve en yüksek çıktılar elde etme prensibiyle çalışan eğitim sektöründe, mesleki tükenmişlik çok sık rastlanan bir durum olmaktadır. Mesleki baskılar ile mücadele etmede duygusal sağlık için çok önemli rol oynar. Özellikle kadın eğitim liderlerinin güçlü sosyal ve duygusal gelişimine sahip olmaları önemlidir çünkü erkeklere oranla kadınlar daha çok ayrımcılık ile karşılaşmaktadır (Ramirez, 2020)

Duygusal ve sosyal sağlamlık kariyer dayanıklılığında büyük rol oynamaktadır. Kariyer dayanıklılığı eğitimcilerin ve okul liderlerinin olumsuz iş koşulları ile başa çıkabilmesini ifade eder. Zor insanlar ile mücadele edebilmek ve olumsuz iş koşulları ile değişen şartlara uyum sağlama yeteneği, duygusal zekâmızın başka bir boyutudur (Kosa, 2019). Eğitimde kaynakların sınırlı olması, zaman baskısı ile baş edebilme gibi olumsuz koşullar altında başarılı olabilmemiz ve sağlıklı bir çalışma ortamı üretebilmemiz bizlerin duygusal zekâmıza ve kariyer dayanıklılığımıza bağlıdır.

Yetişkinlerde olduğu gibi öğrencilerin başarısı için de sağlıklı ilişkiler kurmak, sosyal ve duygusal öğrenme çok önemli rol oynar. Gençlerin kendi duyguları anlaması ve yönetmesi, olumlu hedefler koyması ve başarması için emek harcaması çok önemlidir. Sosyal ve duygusal zeka gençlerin motivasyon, sebat, öz yeterlilik ve çalışma alışkanlıklarını da yakından etkilemektedir. Eğitim liderleri bunun farkında olup, tüm öğrenciler ve eğitimciler için okulların sağlıklı ve güvenli bir hale gelebilmesi için, sosyal ve duygusal öğrenme eğitimleri yıl boyunca herkese ulaştırılmaya gayret edilmelidir.

Sosyal ve duygusal sağlık, öğrenci ve okul başarısını da yakından etkiler. Öğrencilerin aslında sosyal ve duygusal sorunlardan dolayı okulda başarılı olamadığını gözlemleyebiliriz. Ruhsal ve duygusal problemlerini çözemeyen çocukların öğrenmeye karşı ilgisi düşük olduğu gözlenmektedir. Gençlerin akademik, fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları, araştırmalara dayalı kapsamlı psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlar ile karşılanmaya çalışılmalıdır.

5. Erken Müdahale ve Sistemik Yönlendirme ile Sağlıklı ve Güvenli Bir Okul Ortamı Oluşturma

Milyonlarca öğrencinin eğitim gördüğü okullarda sağlık ve güvenlik riskleri ile ilgili erken müdahale stratejilerini belirlemek de okul liderlerinin önemli görevleri arasındadır. Öğrencilerin olumlu okul ortamlarında eğitim görmeleri, sağlık ve güvenlik konularına ilişkin alınması gereken önlemlere bağlıdır. COVID-19 ile okullarda sağlık çalışmaları daha büyük bir önem kazandı. Bu süreçte sadece fiziksel sağlık değil, öğrencilerin sosyal ve duygusal sağlıklarına da dikkat etmek önemlidir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileri arasında şiddet ve intihar vakaları gün geçtikçe artmaktadır (Smith-Millman, and Flaspohler, 2019). Tüm öğrencilerin okullarında sağlıklı ve verimli bir öğrenme ortamı sağlamak için erken müdahale ve sistematik yönlendirme hizmetlerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Ayrıca her öğrenciyi yakından tanıyabilmek, ona uygun müdahale ve yönlendirme planı hazırlamak da bu süreçte etkili rol oynamaktadır. Bu kısımda sağlık, güvenlik, sosyal ve duygusal desteğe ihtiyacı olan çocuklara yardımcı olmak amacıyla okul psikolojik danışmanları, öğretmenler, idareciler ve veliler için kapsamlı bir strateji geliştirmeleri konusunda genel bir yol haritası çizilecektir.

Sağlıklı ve güvenli davranışların bir alışkanlık haline getirilmesi için okullarda “Erken Müdahale ve Sistematik Yönlendirme Çizelgesinin” uygulanması hayati bir önem taşımaktadır (Department of Homeland Security, 2013). Erken müdahale ve sistematik yönlendirme çizelgesi beş ana unsurdan oluşmaktadır. (1) Öğrencilerin okul ve sınıf performansının gözlem ve takibi, (2) Sosyal ve duygusal durum, (3) Sorunlu ve güvensiz davranışlar, (4) Fiziksel belirtiler ve sağlık durumu, (5) Öğrenci özgeçmiş ve arka plan bilgisi. Okullarda ortak bir “Güvenlik ve Sağlık Kültürü” kavramının oluşturulması için, her öğrenci için bu takip çizelgesi yakından uygulanmalıdır.

Eğitmciler ve ebeveynler olarak tehlikeli tutum ve davranışların birini veya bir kısmını sürekli olarak öğrencilerde gözlemliyorsak mutlaka okul psikolojik danışmanı ile iletişime geçerek öğrenciye uygun bir sağlık ve güvenlik eylem planı hazırlanmasını sağlamamız gerekir. Her okulda “Erken Müdahale ve Yönlendirme Takımının” oluşturulması öğrencilerin akademik başarısının artırılması, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesi konusunda kısa ve uzun vadeli hedefler konulmasını sağlayacaktır. Böyle kapsamlı bir çizelgenin kullanılması idareci, öğretmen ve küçük yaşta itibaren çocuklarda sağlık ve güvenlik bilincinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu yaklaşımın ve iş birliğinin nihai hedefi ise okul öğrenci servislerinin ve rehberlik programlarının güncellenerek uygulanmak üzere ülke genelinde tüm okullara ulaştırılmasıdır.

COVID-19 Sırasında Akılda Tutulması Gereken Yol Gösterici İlkeler

Yüz yüze öğrenme için mümkün olduğunca güvenli ve hızlı bir şekilde okullar açmak ve onları açık tutmak, yüz yüze öğrenmenin birçok bilinen ve yerleşik faydası göz önüne çok alındığında önemlidir. Yüz yüze öğrenmeyi mümkün kılmak ve okullara günlük işleyişine yardımcı olmak için, okulda ve toplumda COVID-19'a neden olan virüsün yayılmasını yavaşlatacak eylemleri benimsemek ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirmek önemlidir. Bu eylemlerin ve tedbirlerin hem okullarda hem de tüm toplumun genelinde uygulanması, COVID-19'un okul içinde yayılma riskini azaltacaktır. COVID-19'un topluluk içinde yayılımı düşükse ve kanıtlanmış önleme stratejileri tutarlı bir şekilde uygulanıyorsa, okullardaki riskte en düşük seviyede olacaktır.

Türkiye olarak yüz yüze öğrenme için okul binalarının nasıl güvenli bir şekilde yeniden açmak ve okulları açık tutmayı başarmak tamamen bir ekip işine bağlıdır. Milyonlarca öğrenciyi ve eğitimcileri korumak ve onlara yardımcı olmak için en başta COVID-19'a neden olan virüsün yayılmasını toplum olarak yavaşlatmak önemlidir. Genel olarak öğrencilerin, öğretmenlerin, eğitim personelinin, ailelerinin ve tüm toplumun sağlığını, güvenliğini ve refahını korumak için akılda tutulması gereken yol gösterici ilkeler, aşağıda listelenmiştir.

- (1) COVID-19'un yayılmasını azaltan davranışları teşvik edilmeli
- (2) Sağlıklı ve temiz ortamlar oluşturmalı ve bu ortamlar korunmalı
- (3) Bir öğrencinin ve eğitimcinin hastalanması durumunda kullarımızı acil durumlar için hazır hale getirilmeli
- (4) Adım adım sistematik ve aşamalı sağlıklı ve güvenli olarak okulları yeniden açma planı geliştirilmeli
- (5) Sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı sağlamak için yerli ve milli eğitim finansman modeli geliştirilmeli
- (6) Okul siber güvenliği ve öğrenci sağlığının korunması için dijital liderlik eğitimleri verilmeli
- (7) Öğrencilerin ve okul personelinin sosyal ve duygusal sağlığı korunmalı
- (8) Erken müdahale ve sistemik yönlendirme ile sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşturulmalı

Kaynakça

- Agron, J. and Anderson, L. (2000). School security by the numbers. *American School and University*, 72(1), C1-C11.
- Akinnusi, M. (2021). Understanding principals' perceptions of leadership for implementation of social-emotional learning (SEL) programs. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 10473.
- Almourad, B. M., McAlaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 17-17.
- Baker, B. D. (2017). How money matters for schools. School finance series. *Learning Policy Institute*.
- Barrett, N. (2020). COVID and education finance: Acting during the impending fiscal downturn. What charter schools need to know. COVID-19 research & evaluation. *National Alliance for Public Charter Schools*.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Browne, A. (2020). *Lighting the way: The case for ethical leadership in schools*. Bloomsbury Publishing.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Brohier, C. (2017). 'Safe schools' and every school's of duty of care. *News Weekly*, (2999), 78.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: Impact of COVID19 on education. Erişim: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Nisan 20
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *What is social and emotional learning (SEL)*. Erişim: <https://casel.org/what-is-sel/>. 16 Eylül 2020.
- DeAngelis, C. A., & Lueken, M. F. (2019). Are choice schools safe schools? A cross-sector analysis of K-12 safety policies and school climates in Indiana. *Working Paper 2019 2. EdChoice*.
- Department of Homeland Security (2013), *K-12 school security checklist*. Erişim: <https://www.casscountynynd.gov/home/showdocument?id=5253>. 12 Eylül 2020.
- Donmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.
- Er, N. (2006). Duygu durum sıfat çifleri listesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 26, 21-44.
- Dwiningrum, S. I. A., Efaningrum, A., Sitompul, N., Nurhayati, R., & Haryanto, S. L. (2020). The development of school resilience to reduce bullying in schools: A confirmatory factor analysis. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(4).
- Esposito, S., Cotugno, N., & Principi, N. (2021). Comprehensive and safe school strategy during COVID-19 pandemic. *Italian journal of pediatrics*, 47(1), 1-4.
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Mitchell, K., & Collier, A. (2020). Youth internet safety education: Aligning programs with the evidence base. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1524838020916257.
- Galbadage, T., Peterson, B. M., & Gunasekera, R. S. (2020). Does COVID-19 spread through droplets alone?. *Frontiers in public health*, 8, 163.
- Gonzales, A. L., McCrory Calarco, J., & Lynch, T. (2020). Technology problems and student achievement gaps: A validation and extension of the technology maintenance construct. *Communication Research*, 47(5), 750-770.
- Gordon, N. E., & Reber, S. J. (2020). *Federal aid to school districts during the COVID-19 recession* (No. w27550). National Bureau of Economic Research.

- Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 67-72.
- Hart-Davis, G. (2018). Deploying chromebooks in the classroom: planning, installing, and managing chromebooks in schools and colleges. Apress.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105.
- Kerner, Á., Erdély, E., Ács, P., Boncz, I., Prémusz, V., & Morvay-Sey, K. (2021). Literature review on the measurement and effectiveness of the safe fall-safe schools program. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 46-53.
- Lafortune, J., Rothstein, J., & Schanzenbach, D. W. (2018). School finance reform and the distribution of student achievement. *American Economic Journal: Applied Economics*, 10(2), 1-26.
- Lopez, G. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im) migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-438.
- International Society for Technology in Education (2020). *The ISTE Standards for Education Leaders*. Erişim: <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders>, 15 Eylül 2020.
- Isık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi* (164)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye 2023 eğitim vizyonu*. Erişim <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>. 15 Eylül 2020.
- McKimm, J., & McLean, M. (2020). Rethinking health professions' education leadership: Developing 'eco-ethical' leaders for a more sustainable world and future. *Medical Teacher*, 42(8), 855-860.
- Mulvahill, E. (2016). 21 Simple ways to integrate social-emotional learning throughout the day. Erişim www.weareteachers.com/21-simple-ways-to-integratesocial-emotional-learning-throughout-the-day, 16 Eylül 20.
- National Institute of Justice (NIJ), US Department of Justice, Office of Justice Programs, & United States of America. (2017). School Safety: By the Numbers.
- Ndana, J. (2018). Increasing Safety Committee Effectiveness. *Professional Safety*, 63(5), 30-34.
- Paci-Green, R., Varchetta, A., McFarlane, K., Iyer, P., & Goyeneche, M. (2020). Comprehensive school safety policy: A global baseline survey. *International Journal of disaster risk reduction*, 44, 101399.
- Pattison, K. L., Hoke, A. M., Schaefer, E. W., Alter, J., & Sekhar, D. L. (2021). National survey of school employees: COVID-19, school reopening, and student wellness. *Journal of School Health*, 91(5), 376-383.
- Ramirez, Itzel (2020). How Does Bullying Affect Females in School? Capstone Projects and Master's Theses. 884. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/884.
- Readiness and Emergency Management for Schools (2020). Cyber safety considerations for K-12 schools and school districts. Erişim: https://rems.ed.gov/docs/Cyber_Safety_K-12_Fact_Sheet_508C.PDF, 18 Eylül 2020.
- Sakarya, S. (2020). Pandemi de okul sağlığı. *Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*.
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic-blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*, 0735633121992781.
- Smith-Millman, M. K., & Flaspohler, P. D. (2019). School-based suicide prevention laws in action: A nationwide investigation of principals' knowledge of and adherence to state school-based suicide prevention laws. *School Mental Health*, 11(2), 321-334.
- Tanniru, M., & Peral, J. (2021). Digital leadership in education. effective leadership for overcoming ICT challenges in higher education: What faculty, staff and administrators can do to thrive amidst the chaos (Emerald Studies in Higher Education, Innovation and Technology), *Emerald Publishing Limited*, 73-91.
- Thro, W. (2020). Who, what, why & how: Reimagining state constitutional analysis in school finance litigation. *BYU Education & Law Journal*, 2, 2.
- Yavuz, O. (2020) *Lider gençlik lider Türkiye: Kariyer planlaması ve yönetimi kılavuzu*. EYUDER Yayın.
- Yu, C., & Prince, D. L. (2016). Aspiring school administrators' perceived ability to meet technology standards and technological needs for professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4), 239-257.

- Van den Berg, P., Schechter-Perkins, E. M., Jack, R. S., Epshtein, I., Nelson, R., Oster, E., & Branch-Elliman, W. (2021). Effectiveness of three versus six feet of physical distancing for controlling spread of COVID-19 among primary and secondary students and staff: A retrospective, state-wide cohort study. *Clinical infectious diseases: an official publication of the Infectious Diseases Society of America*.
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson, C., & Childs, J. (2021, January). Keep safe, keep learning: Principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the COVID-19 pandemic. *In Frontiers in Education, 5*, 282. Frontiers.
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing, 34*(4), 319-330.
- Willgerodt, M. A., Walsh, E., & Maloy, C. (2021). A scoping review of the whole school, whole community, whole child model. *The Journal of School Nursing, 37*(1), 61-68.
- Zuilkowski, S. S., & Marty, A. H. (2021). Student perceptions of school safety and student learning outcomes in a context of protracted conflict. *International Journal of Educational Development, 82*, 102372.



Okul Seçimine İlişkin Bir Analiz¹

Muhammet İbrahim Akyürek²

Özet

Bu araştırmanın amacı; okul seçimi kavramına dikkat çekmek ve okul seçimini etkileyen faktörler ile okul seçiminin lehinde ve aleyhindeki argümanları ortaya koymaya çalışmaktır. Araştırma yöntemi olarak; nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan “literatür tarama yöntemi” esas alınmıştır. Okul seçimi, ebeveynlerin çocukları için en ideal okulu tercih edebilme durumudur. Okul seçimi, sosyal adalet bağlamında politika yapıcılar ve eğitim uzmanları tarafından iyi bir biçimde analiz edilerek değerlendirilebilir. Buna istinaden tüm ebeveynlere uygun ölçüde tercih hakkı tanınarak veya sistematik bir okul seçimi politikası/programı aracılığıyla mutlu ebeveyn-öğrenci-okul üçgeni oluşturulabilir. Okul seçiminin, eğitim paydaşları arasındaki görünürlüğünü ve etkililiğini tespit etmek amacıyla nicel, nitel (“görüşme gibi” farklı teknikler aracılığıyla) ve karma araştırma yöntemleri esas alınarak farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul seçimi, okul, öğrenci, ebeveyn.

An Analysis of School Choice¹

Abstract

The purpose of this research; the aim is to draw attention to the concept of school choice and to try to put forward the factors affecting school choice and the arguments for and against school choice. As a research method; “Literature review method”, which is among the qualitative research methods, was taken as basis. School selection is the situation where parents can choose the most ideal school for their children. School choice can be well analyzed and evaluated by policy makers and education experts in the context of social justice. Based on this, a happy parent-student-school triangle can be created by giving appropriate choice to all parents or through a systematic school selection policy/program. In order to determine the visibility and effectiveness of school choice among education stakeholders, different studies can be conducted based on quantitative, qualitative (through different techniques such as “interviewing”) and mixed research methods.

Keywords: School choice, school, student, parent.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 29. 11. 2021
Derleme Makalesi

Kabul:14.12.2021

Yayın:30.12.2021

Akyürek, M. İ. (2021). Okul seçimine ilişkin bir analiz. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1 (1), 52-57.

¹ Bu çalışma, 20-21 Kasım 2021 tarihlerinde düzenlenen I. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr., Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara/Türkiye, i_akyurek56@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9122-471X

Giriş

Okul seçimi durumu, dünya çapında farklı ülkelerde çok büyük farklılıklar göstermektedir (Dronkers, Feluzis ve van Zanten, 2010). Hollanda gibi ülkelerde ebeveynler çocukları için istedikleri okulu özgürce seçebilirler (Borghans, Golsteyn ve Zölit, 2015). Bu seçenek çoğunlukla ABD ve Brezilya gibi diğer yüksek ve orta-üst gelirli ülkelerde nüfusun küçük bir kısmı için mevcuttur (Erickson, 2017; Resende, Nogueira ve Nogueira, 2011). Ek olarak, okul seçimi için mekanizmalar da dünya çapında büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin, ABD'deki orta ve düşük gelirli aileler için en az üç farklı mekanizma mevcut olabilmektedir – okul kuponları, vergi kredisi bursu ve eğitim tasarruf hesapları (Egalite ve Wolf, 2016). ABD'de magnet ve charter okullarının oluşturulması, diğer hedeflerin yanı sıra okul seçimini daha fazla aile için kullanılabilir hale getirmeyi de öngörmektedir. 2017'de ABD'deki charter okullarına yaklaşık 3 milyon öğrenci kaydolmuştur (Marshall, 2017). Öte yandan, çoğu düşük gelirli ülkede okul seçimi yalnızca özel okula kayıt yoluyla mümkündür. Bu senaryo, okul seçimini yalnızca yüksek gelirli aileler veya bu özel okullardan burs alan ailelerin küçük bir bölümü için erişilebilir kılmaktadır (Humble ve Dixon, 2017; Resende vd., 2011). Bu nedenle, okul seçimi ile ilgili literatürü çevreleyen tartışmaların olması şaşırtıcı değildir (Wolf, 2017).

Rasyonel seçim teorisinin savunucuları ve daha liberal bir perspektiften olanlar, ebeveynlerin, seçenekler sunulduğunda, çocukları için en iyi okulu seçerek maliyet-fayda analizleri yapacaklarını öne sürmektedir. Onlara göre, bu mekanizma rekabet yoluyla eğitimi iyileştirecektir (yani piyasada yalnızca iyi okullar ayakta kalacaktır) (Marshall, 2017). Bununla birlikte, bazı yazarlar, özellikle alt sosyo-ekonomik tabakalardan veya gelişmekte olan ülkelerde yaşayan sıradan ebeveynlerin bu seçimi yapmak için gerekli fırsatlara, bilgilere ve becerilere sahip olup olmayacağından şüphe duymaktadır (Cantillon, 2018; Schneider ve Buckley, 2002). Ayrıca, diğer okul özelliklerine göre eğitim kalitesi velilerin okul lehine karar vermelerinin ana nedeni değilse, rekabetin kaliteyi artırma olasılığı daha düşük olacaktır. Bu durumda, özgür seçim, programlarının kalitesini iyileştirmek yerine belirli özellikler sunarak okulları uzmanlaşmaya teşvik edebilir (Borghans vd., 2015).

Evrensel okul seçiminin eğitimin kalitesini artıracığı iddiaları, bunun okul ayrımı için güçlü bir mekanizma olduğu argümanlarıyla dengelenmektedir. Ayrıcalıklı ailelerin çoğu, okulları seçmek için daha bilgili, bağlantılı ve kaynaklara sahip olmaktadır. Tutarlı bulgular, bu ailelerin benzer ekonomik, etnik ve kültürel geçmişe sahip ailelerin bulunduğu ortamlar için seçim yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Resende vd., 2011; Waslander, Pater ve van der Weide, 2010). Bununla birlikte, ABD'deki en yaygın okul tercihi şekli – kısmen mahallede bulunan okullara dayanarak nerede yaşayacağını seçmek – aynı zamanda ayrımcılığa yol açan açık bir mekanizmadır (Egalite ve Wolf, 2016). Düşük gelirli aileler; okulun konumu, ulaşım, güvenlik ve ders dışı faaliyetler gibi lojistik konulara daha fazla önem verme ve ebeveynlerin çalışması gerekirken çocukların okulda daha fazla zaman geçirmelerini sağlama eğilimindedir. Yüksek gelirli aileler, okul kalitesi/atmosferi ve hatta çocuk ve okul özellikleri arasındaki eşleşme ile ilgili test puanlarına ve diğer boyutlara daha fazla değer verme eğilimindedir (Resende vd., 2011; Schneider ve Buckley, 2002).

Bu çalışma, uluslararası alanyazındaki araştırmalarla (Bosetti, 2004; Cantillon, 2018; Dronkers, Felouzis ve van Zanten, 2010; Egalite ve Wolf, 2016; Erickson, 2017; Glazerman, 1998; Hastings, Kane ve Staiger, 2005; Hastings, Weelden ve Weinstein, 2007; Humble ve Dixon, 2017; Ladd, 2003) benzerlik ve uygunluk göstermektedir. Fakat ulusal alanyazında okul seçimi ile ilgili araştırmalara rastlanamamıştır. Bu bağlamda çalışma, okul seçimi konusunda ulusal alanyazına katkı sunabilecek ve ayrıca eğitim sektöründeki politika yapıcılara/karar alıcılara, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve eğitim akademisyenlerine/araştırmacılarına yol gösterebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul seçimi kavramına dikkat çekmek ve okul seçimini etkileyen faktörler ile okul seçiminin lehinde ve aleyhindeki argümanları ortaya koymaya çalışmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak; nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan “literatür tarama yöntemi” esas alınmıştır. Literatür tarama yönteminde araştırma problemi alanında var olan yazılı kaynaklar (kitaplar, makaleler, bildiriler) ve çeşitli internet sitelerinde var olan bilgiler bir araya getirilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Okul Seçimini Etkileyen Faktörler

Bu araştırma bağlamında “seçim”, “ebeveynlerin çocuklarının eğitiminin nasıl yapılandırılacağını, yönetileceğini ve nihai olarak yürütüleceğini seçme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Afif Abdullah ve Jan, 2011). Geçmişteki araştırmalar, ebeveynlerin çocukları için okul tercihlerinin büyük ölçüde ebeveynlerin sosyoekonomik geçmişlerine, akademik faktörlerine, bulunduğu yere ve ulaşımına bağlı olduğunu göstermektedir (Bosetti, 2004; Hastings, Kane ve Staiger, 2005).

Ebeveynlerin tercihini etkileyen ilk faktör, gelir ve eğitim düzeyini de içeren sosyoekonomik geçmişleridir. Araştırmalar, gelir ve ebeveyn eğitimi çizgileri arasında açık bir kesişim olduğunu göstermektedir. Daha yüksek gelirlili veya daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler, okul veya okul sistemleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimindedir; daha spesifik olarak, okulların özellikleri ve ebeveynlerin demografisi, yani eğitim düzeyi, mesleği, geliri ve çocuk sayısı, seçimlerinde belirleyici faktörlerdir (Rehman, Khan, Tariq ve Tasleem, 2010; Van Pelt, Allison ve Allison, 2007). Schneider ve Buckley (2002) internet üzerinden okulların niteliklerini aramadaki olayların sıklığı ile velilerin okul tercihi arasında bir ilişki bulmuşlardır. Orta ve üst sınıf ebeveynler, sosyal ağları aracılığıyla farklı okullar hakkında güncel bilgiler alma eğilimindedir, bu da daha sonra karşılaştırmalarına ve nihayetinde en iyi okulu seçmelerine olanak tanır. Aksine, daha düşük gelire sahip ebeveynler, okul bilgilerini sosyal ağları aracılığıyla alma olasılıkları daha düşük olduğundan, genellikle okul seçeneklerinin varlığından habersizdir (Schneider ve Buckley, 2002). Harris ve Larsen (2014) ve Hastings, Weelden ve Weinstein'in (2007) belirttiği gibi daha düşük gelire sahip ebeveynler, okulları seçerken akademik başarıya daha az önem vermektedir. Ayrıca, okulları ile ilgili yaşadıkları hoş olmayan kişisel deneyimler nedeniyle çocuklarının eğitimine nadiren dâhil olmaktadır (Li ve Hung, 2009; Phillips, Hausman ve Larsen, 2012).

Ebeveynlerin sosyoekonomik geçmişine ek olarak, Phillips ve meslektaşları (2012) ve Li ve Hung (2009), akademik performansın, ebeveynleri çocuklarının eğitime katılmaya teşvik eden başka bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Akademik performans, çoğu ebeveynin okul seçiminde dikkate aldığı en önemli etmenlerden biri gibi görünmektedir. Bu, ebeveyn okul seçimini araştıran birçok araştırmacı (Van Pelt vd., 2007; Yaacob, Osman ve Bachok, 2014; Yi ve Chen, 2013) tarafından desteklenmektedir. Akademik başarıya yol açan ilgili faktörler, son teknoloji tesisler ve olumlu öğrenme ortamıdır (Yaacob, Osman ve Bachok, 2014; Yi ve Chen, 2013).

Konum ve ulaşım, çoğu ebeveynin çocukları için okul seçerken dikkate aldığı diğer temel faktörlerdir (Lange ve Lehr, 2000; Yaacob, Osman ve Bachok, 2014). Araştırmalar, ebeveynlerin çoğunun, çocuklarını okula götürme ve alma zahmetinden endişe duymamak için yakın bir okulu tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Glazerman'ın (1998) araştırmasında vurgulandığı gibi, ebeveynler tarafından sınav puanları yüksek olan okullar yerine eve nispeten daha yakın olan okullar tercih edilmiştir. Hoxby (1994), çoğu ebeveynin çocuklarını yalnızca yakındaki okullardan memnun olmadıklarında başka okullara göndermeyi düşündüklerini tespit etmiştir.

Genel olarak, geçmiş araştırmalar; velilerin demografik özelliklerini, öğretmenlerin niteliklerini, sınıf mevcudiyetini, eğitim ortamını, müfredatı, öğrencilerin akademik performansını, eğitim olanaklarını, konumu ve ulaşımı içeren akademik faktörlerin velilerin okul seçimini etkileyen ana faktörler arasında olduğunu göstermiştir (Yi ve Chen, 2013; Van Pelt vd., 2007; Yaacob, Osman ve Bachok, 2014).

Okul Seçiminin Lehinde ve Aleyhindeki Argümanlar

Okul seçiminin savunulmasını destekleyen argümanların çoğu, yetkilendirmeyi mümkün kılan ve demokrasinin ruhuyla tutarlı olan rekabeti ve hesap verebilirliği teşvik eden bir piyasa yaklaşımından gelir (Chubb ve Moe, 1990; Chune ve Witte, 1990; Cookson, 1992; Tannenbaum, 1995). Okul seçimi, ebeveynler ve çocukları ile eğitimciler için bir güçlendirme süreci olarak görülmektedir (Orfield ve

Frankenberg, 2013). Okul seçimi olmadan, ebeveynler yaşadıkları bölgede bir okul seçmekle sınırlıdır, bu da dezavantajlı geçmişe sahip ebeveynlerin bölgelerinin dışında sosyal olarak arzu edilen bir okul seçemeyeceği anlamına gelir. Buna karşılık, bir okul seçimi politikası ile, sınıfları ve/veya ırksal geçmişleri ne olursa olsun, ebeveynler kendi seçimlerini yapma hakkına sahiptir. İstedikleri okulları seçme hakkına sahip olan ebeveynler, çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak şekilde böyle bir seçim yapabilirler (Alder, 1997). Sonuç olarak, ebeveynler muhtemelen seçilen okullardan daha memnun olacak ve okul taleplerine daha fazla dâhil olacak ve işbirlikçi olacaklardır. Bu arada, öğrenciler için rekabet edebilmek için eğitimcilerin öğrencilere ve ailelerine karşı daha sorumlu olmaları gerekir. Bu nedenle eğitimciler, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olabilmek için kaliteli eğitim programları tasarlamada ve öğretim kalitesini artırmada daha yenilikçi ve esnek olmak için daha fazla çaba sarf edeceklerdir. Kısacası, okul seçimi ile birlikte liderlik, personel motivasyonu ve morali gelişecektir. Bu, eğitim sisteminin sağladığı eğitimin kalitesini dönüştürmek için değilse de iyileştirmek için alan yaratır. Sonuç olarak, daha yüksek düzeyde ebeveyn katılımı ve daha fazla okul çabasıyla birlikte okul seçimi durumunda öğrenci başarısı artacaktır. Diğer bir deyişle, piyasa güçleri tarafından teşvik edilen rekabet ve hesap verebilirlik, eğitim sistemini daha az bürokratik ancak daha uygun maliyetli ve daha verimli hale getirecektir (Bulkley, Heniq ve Levin, 2010; Ladd, 2003).

Bununla birlikte, bu tür argümanlar, okul seçiminin eğitimsel eşitsizlik üzerindeki etkilerine çok fazla ilgi göstermemektedir (Ball, 2007; Bernal, 2005). Aslında, okul tercihlerini eleştirenlerin çoğu, eleştirilerini herhangi bir piyasa yaklaşımının altında yatan varsayımlara yönelterek, esas olarak bu noktaya odaklanır. Okul seçimi kapsamında, potansiyel tüketiciler olarak tüm ebeveynlerin, çocukları için bilinçli bir okul seçimi yapmak için doğru ve ilgili bilgilere eriştikleri varsayılmaktadır (Orfield ve Frankenberg, 2013). Bununla birlikte, piyasanın mükemmel bilgisi hakkındaki bu varsayım geçersiz olabilir. Dezavantajlı sınıftaki ebeveynlerle karşılaştırıldığında, avantajlı sınıf geçmişine sahip ve muhtemelen çeşitli kaynaklara daha fazla hâkim olan ebeveynler, ilgili ve doğru bilgilere daha iyi erişebilecek ve ayrıca daha iyi performans gösteren okullara erişebileceklerdir (Gewirtz, Ball ve Bowe, 1995). Okul seçimi durumunda ebeveynlerin çocuklarına kaliteli bir eğitim alabilmek için seçtikleri mahalleye taşınmaları beklenir. Fakat tüm ebeveynlerin çocukları için aynı şeyi yapmaya veya onlara aynı kalitede eğitim almaya gücü yetmeyeceğidir; sonuç olarak, avantajlı sınıf geçmişine sahip ebeveynler, çocuklarını dezavantajlı gruptaki ebeveynlere göre daha iyi performans gösteren okullara gönderebileceklerdir (Ball, 2003).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul seçimi, ebeveynlerin çocukları için en ideal okulu tercih edebilme durumudur. Bu seçimi, mevcut çevresel ve sosyo-ekonomik gelişmişlik kolaylaştırır; çevresel ve sosyo-ekonomik gelişmişliğin düşüklüğü okulların seçimini zorlaştırır veya engeller. Aynı zamanda okul seçiminde; velilerin demografik özellikleri (eğitim ve gelir düzeyi gibi), öğretmenlerin nitelikleri, sınıf mevcudiyeti, eğitim ortamı, müfredat, öğrencilerin akademik performansı, eğitim olanakları, konum ve ulaşım gibi faktörler etkili rol oynamaktadır.

Geçmiş araştırmalar, ebeveynlerin çocukları için okul tercihlerinin büyük ölçüde ebeveynlerin sosyoekonomik geçmişlerine, bulunduğu yere ve ulaşımına, akademik faktörlerine bağlı olduğunu göstermektedir (Bosetti, 2004; Hastings, Kane ve Staiger, 2005).

Okul seçimi aracılığıyla ebeveynler seçilen okullardan daha memnun ve mutlu bir şekilde taleplerine daha fazla dâhil olabilecek, işbirlikçi ortamlarda bulunabileceklerdir. Ayrıca dezavantajlı gruptaki ve çeşitli kaynaklara daha az hâkim olan ebeveynler, ilgili ve doğru bilgilere daha zor ve performansı daha düşük okullara erişebileceklerdir.

Orta ve üst sınıf ebeveynler, sosyal ağları aracılığıyla farklı okullar hakkında güncel bilgiler alabildikleri için karşılaştırmalarına ve nihayetinde en iyi okulu seçmelerine imkân tanır. Bunun tersine, daha düşük gelire sahip ebeveynler, okul bilgilerini sosyal ağları aracılığıyla alma ihtimalleri daha düşük olduğundan, genellikle okul seçeneklerinin varlığından habersizdir (Schneider ve Buckley, 2002). Çoğu düşük gelirli ülkede okul seçimi yalnızca özel okula kayıt yoluyla mümkündür. Bu durum, okul seçimini yalnızca yüksek gelirli aileler ya da bu özel okullardan burs alan ailelerin küçük bir bölümü için erişilebilir hale getirmektedir (Humble ve Dixon, 2017; Resende vd., 2011).

Okul seçimi, sosyal adalet bağlamında politika yapımcılar ve eğitim uzmanları tarafından iyi bir biçimde analiz edilerek değerlendirilebilir. Buna istinaden tüm ebeveynlere uygun ölçüde tercih hakkı tanınarak

veya sistematik bir okul seçimi politikası/programı aracılığıyla mutlu ebeveyn-öğrenci-okul üçgeni oluşturulabilir.

Rasyonel seçim teorisinin savunucuları ve daha liberal bir perspektiften olanlar, ebeveynlerin, seçenekler sunulduğunda, çocukları için en iyi okulu seçerek maliyet-fayda analizleri yapacaklarını ileri sürmektedir. Onlara göre, bu mekanizma rekabet yoluyla eğitimi iyileştirecektir (Marshall, 2017).

Bu araştırma, okul seçimi kavramına yönelik literatür taraması yöntemini esas almıştır. Okul seçiminin, eğitim paydaşları arasındaki görünürlüğünü ve etkililiğini tespit etmek amacıyla nicel, nitel (“görüşme gibi” farklı teknikler aracılığıyla) ve karma araştırma yöntemleri esas alınarak farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Afif Abdullah, T. A. M., & Jan, W. S. W. (2011). *Choice, competition and the role of private providers in the Malaysian school system*. Retrieved from http://ideas.org.my/wp-content/uploads/2011/06/Choice-Competition-report-English_FINAL.pdf
- Alder, M. (1997). Looking backwards to the future: Parental choice and education policy. *British Educational Research Journal*, 23(3), 297–313.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the educational market: The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer.
- Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: The consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779–792.
- Borghans, L., Golsteyn, B. H. H., & Zölitz, U. (2015). Parental preferences for primary school characteristics. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 15, 85–117.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405.
- Bulkley, K. E., Heniq, J. R., & Levin, H. (Eds.). (2010). *Between public and private: Politics, governance, and the new portfolio models for Urban school reform*. Harvard Education Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cantillon, E. (2018). Broadening the market design approach to school choice. *Oxford Review of Economic Policy*, 33, 613–634.
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *What price democracy? Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution.
- Chune, W. H., & Witte, J. F. (Eds.). (1990). *Choice and control in American education Vol.1: The theory of choice and control in education*. The Falmer Press.
- Cookson, P. W. (Ed.). (1992). *The choice controversy*. Corwin Press, Inc.
- Dronkers, J., Felouzis, G., & van Zanten, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16, 99–105.
- Egalite, A. J., & Wolf, P. J. (2016). A review of the empirical research on private school choice. *Peabody Journal of Education*, 91, 441–454.
- Erickson, H. H. (2017). How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States. *Journal of School Choice*, 11, 491–506.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Open University Press.
- Glazerman, S. M. (1998). *School quality and social stratification: The determinants and consequences of parental school choice*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Harris, D. N., & Larsen, M. F. (2014). *What schools do families want (and why)? School demand and information before and after the New Orleans post-Katrina school reforms*. New Orleans, LA: Education Research Alliance for New Orleans, Tulane University.
- Hastings, J. S., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2005). *Parental preferences and school competition: Evidence from a public school choice program*. National Bureau of Economic Research.

- Hastings, J. S., Weelden, R. V., & Weinstein, J. (2007). *Preferences, information, and parental choice behavior in public school choice* (Working Paper No. 12995). National Bureau of Economic Research.
- Hoxby, C. M. (1994). Does competition among public schools benefit students and taxpayers? Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w4979>
- Humble, S., & Dixon, P. (2017). School choice, gender and household characteristics: Evidence from a household survey in a poor area of Monrovia, Liberia. *International Journal of Educational Research*, 84, 13–23.
- Ladd, H. F. (2003). Introduction. In D. N. Plank & G. Sykes (Eds.), *Choosing choice: School choice in international perspective* (pp. 1–23). New York, NY: Teachers College Columbia University, Teachers College Press.
- Lange, C. M., & Lehr, C. A. (2000). Charter schools and students with disabilities parent perceptions of reasons for transfer and satisfaction with services. *Remedial and Special Education*, 21(3), 141–151.
- Li, C.-K., & Hung, C.-H. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: The mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477–489.
- Marshall, D. T. (2017). Equity and access in charter schools: Identifying issues and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 83.
- Orfield, G., & Frankenberg, E. (2013). *Educational Delusions: Why choice can deepen inequality and how to make schools fair*. University of California Press.
- Phillips, K. J., Hausman, C., & Larsen, E. S. (2012). Students who choose and the schools they leave: Examining participation in intradistrict transfers. *The Sociological Quarterly*, 53(2), 264–294.
- Rehman, N. U., Khan, J., Tariq, M., & Tasleem, S. (2010). Determinants of parents' choice in selection of private schools for their children in District Peshawar of Khyber Pakhunkhwa province. *European Journal of Scientific Research*, 44(2), 177–187.
- Resende, T. F., Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2011). Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: Uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, 32, 953–970.
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 133–144.
- Tannenbaum, M. D. (Ed.). (1995). *Concepts and issues in school choice*. The Edwin Mellen Press.
- Van Pelt, D. A., Allison, P. A., & Allison, D. J. (2007). *Ontario's private schools: Who chooses them and why?* Fraser Institute.
- Waslander, S., Pater, C., & van der Weide, M. (2010). *Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education* (OECD Education Working Papers No. 52). OECD Publishing.
- Wolf, P. J. (2017). Introduction to the Special Issue — School choice: Separating fact from fiction. *Journal of School Choice*, 11, 487–490.
- Yaacob, N. A., Osman, M. M., & Bachok, S. (2014). Factors influencing parents' decision in choosing private schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 153, 242–253.
- Yi, H., & Chen, Y. (2013). An analysis of factors affecting parents' choice of a junior high school. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(2), 39–49.