



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2019 | Cilt 2 | Sayı 1**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2019 | Volume 2 | Issue 1**

kuje@kocaeli.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 1 **2019 | Volume 2 | Issue 1**

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ *Kocaeli Üniversitesi Rektörü*
Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK *Eğitim Fakültesi Dekanı*
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*
Assist. Prof. Dr. Levent DURDU *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi *Kocaeli University Faculty of Education*

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

http://dergipark.gov.tr/kuje *http://dergipark.gov.tr/kuje*

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 1 **2019 | Volume 2 | Issue 1**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 1 **2019 | Volume 2 | Issue 1**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi</i> <i>Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education</i> <i>Karadeniz Technical University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Early Childhood Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Esma BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Educational Administration</i> <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 1 **2019 | Volume 2 | Issue 1**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

- Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL
Zihin Engelliler Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI
Matematik Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN
Zihin Engelliler Eğitimi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER
Eğitimde Ölçme Değerlendirme
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Sınıf Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÖKDAŞ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Adnan Menderes Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY
İngiliz Dili Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Meral ŞEKER
İngiliz Dili Eğitimi
Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Şenay Özen ALTINKAYNAK
Okul Öncesi Eğitimi
Kafkas Üniversitesi
- Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ
Guidance and Psychological Counseling
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Computer Education and Instructional Technologies
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI
Mathematics Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Eskişehir Osmangazi University
- Assist. Prof. Dr. Fatih KEZER
Measurement and Evaluation in Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN
Elementary Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Computer Education and Instructional Technologies
Aydın Adnan Menderes University
- Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY
English Language Teaching
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Meral ŞEKER
English Language Teaching
Alanya Aleaddin Keykubat University
- Assist. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK
Early Childhood Education
Kafkas University

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 1 **2019 | Volume 2 | Issue 1**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Melek MASAL <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Melek MASAL <i>Sakarya University</i>
Doç. Dr. Sare ŞENGÜL <i>Marmara Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sare ŞENGÜL <i>Marmara University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Balıkesir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Balıkesir University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Faruk LEVENT <i>Marmara Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT <i>Marmara University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK <i>Düzce Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ender KAZAK <i>Düzce University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gonca USTA <i>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hatice Gonca USTA <i>Sivas Cumhuriyet University</i>
Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNALDI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. İhsan ÜNALDI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Orhan Kocaman <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Orhan Kocaman <i>Sakarya University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ömer EREN <i>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ömer EREN <i>Hatay Mustafa Kemal University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Özlem APAK TEZCAN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Özlem APAK TEZCAN <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Sezen SEYEMEN BİLGİN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Sezen SEYEMEN BİLGİN <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KATRANCI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Yasemin KATRANCI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Adnan YILMAZ <i>Dicle Üniversitesi</i>	Dr. Adnan YILMAZ <i>Dicle University</i>
Dr. Ayça DİNÇER <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Dr. Ayça DİNÇER <i>Çukurova University</i>
Dr. Esra ÜNLÜER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Dr. Esra ÜNLÜER <i>Kocaeli University</i>
Dr. Müge ULUMAN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Dr. Müge ULUMAN <i>Marmara University</i>

Dr. Nur ÜTKÜR Dr. Nur ÜTKÜR
İstanbul Üniversitesi İstanbul University

Dr. Serkan GÜRKAN Dr. Serkan GÜRKAN
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University

Dr. Tijen TÜLÜBAŞ Dr. Tijen TÜLÜBAŞ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Tekirdağ Namık Kemal University

Dr. Yaser ARSLAN Dr. Yaser ARSLAN
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi İkinci Cilt Birinci Sayısı	0-0	Kocaeli University Journal of Education Volume Two Issue One
---	-----	---

Araştırma Makaleleri Research Articles

Metin KAYA

Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi: Ombudsmanlık raporlarının incelenmesi	1-12	Complaint management in educational institutions: Examination of the reports of ombudsman institution
--	------	---

İnayet SAYAN, Nail YILDIRIM

Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi	13-34	A qualitative analysis of the effects of school administrators appointment types on teachers, school administrators and education and training process
---	-------	---

Gözde TEKALMAZ

Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri	35-47	Teacher reviews about reformed high school mathematics curriculum
--	-------	--

Canan SOLA ÖZGÜÇ, Ebru UZUNKOL, Ahmet Zeki UYSAL

Sınıf öğretmeni adaylarının Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine ilişkin metaforik algıları	48-63	Metaphoric perceptions of the candidates of elementary education teacher regarding Counselling and Research Centers
--	-------	--

Tuççe GÜZELYURT, Fatma BİRGE, Ayşe ÖKTEN

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri	64-74	Pre-school teachers' views on family involvement
--	-------	---

Rabiye Bahar TAMERER

Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta düzeltici geri bildirim ve öğrenci edimsel çıkarımı	75-90	Corrective feedback and learner uptake in an EFL classroom
--	-------	---

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak birinci cilt birinci sayımız ile 2018 yılı içerisinde yayın hayatına başladık. Birinci cilt ikinci sayımızı da 2018 yılı Kasım ayında yayınladık. Birinci sayımızın yayınlanmasının ardından dergimiz için e-ISSN numarası tahsisi gerçekleştirilmiştir. İkinci sayının yayınlanmasını takiben DergiPark üzerinden gerekli başvuru işlemleri tamamlanmış ve dergimizde yayınlanan tüm makalelere DOI numarası atama işlemleri gerçekleştirilmiştir. İkinci cilt birinci sayının yayınlanmasının ardından dergimizin TR-Dizin de taranabilmesi adına gerekli başvuru süreçleri gerçekleştirilecektir. DergiPark'ın da TR-Dizin başvuru süreçleriyle uyumlu hale getirdiği bazı şartları uygulamaya başladık. Örneğin, bu sayımızla birlikte tüm yazarların ORCID ID bilgisini zorunlu olarak talep ediyoruz ve ilgili makalenin kapak sayfasında yer veriyoruz. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede tüm süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla ifade edebiliriz.

Dergimizin ikinci cilt birinci sayısının ilk çalışması Bayburt Üniversitesinden Metin Kaya tarafından kaleme alınan "Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi: Ombudsmanlık raporlarının incelenmesi" başlıklı araştırma makalesidir. İkinci çalışma Milli Eğitim Bakanlığında İnyet Sayan ve Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesinden Nail Yıldırım tarafından kaleme alınan "Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi" başlıklı araştırma makalesidir. Sayımızın üçüncü çalışması Kocaeli Üniversitesinden Gözde Tekalmaz tarafından kaleme alınan "Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri" başlıklı araştırma makalesidir. Dördüncü çalışma, Sakarya Üniversitesinden Canan Sola Özgüç, Ebru Uzunkol ve Ahmet Zeki Uysal tarafından kaleme alınan "Sınıf öğretmeni adaylarının Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine ilişkin metaforik algıları" başlıklı araştırma makalesidir. "Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri" başlıklı araştırma makalesi Şırnak Üniversitesinden Tuğçe Güzelyurt, Fatma Birge ve Ayşe Ökten tarafından kaleme alınmıştır. Beşinci makale olarak yer almıştır. Birinci sayımızın altıncı ve son çalışması, Kocaeli Üniversitesinden Rabiye Bahar Tamerer tarafından kaleme alınan "Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta düzeltici geri bildirim ve öğrenci edimsel çıkarımı" başlıklı araştırma makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır.

Dergimizin ikinci sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

İkinci cilt ikinci sayımızda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 1-12



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 1-12

Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi:
Ombudsmanlık raporlarının incelenmesi

Complaint management in educational institutions:
Examination of the reports of ombudsman institution

Metin KAYA, <https://orcid.org/0000-0002-8287-4929>

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, metinkaya439@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

09 Şubat 2019

Düzeltilme Tarihi

14 Nisan 2019

Kabul Tarihi

24 Nisan 2019

Önerilen Atıf

Kaya, M. (2019). Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi: Ombudsmanlık raporlarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.524870>

Recommended Citation

ÖZ

Bu araştırmada eğitim-öğretim hizmetine ilişkin ombudsmanlık kurumuna yapılan şikâyetleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ombudsmanlık karar raporları; şikâyet konuları, şikâyet edilen kurum türü, şikâyetçi profili, şikâyet yılları değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu araştırma nitel araştırma deseni olan doküman analizi yöntemi göre desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2013-2015 ombudsmanlık kurumu eğitim-öğretim alanı karar raporlarından elde edilmiştir. Araştırma verileri ombudsmanlık kurumuna yapılan 153 şikâyete ilişkin ombudsmanlık kurumu kararları kapsamaktadır. Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniğine uygun olarak kodlanmıştır. Veriler şikâyetin konusu, şikâyet yılı, şikâyet edilen kurum, şikâyet edilen kurumun finansman türü, şikâyetçinin paydaş tipi değişkenlerine göre kodlanmıştır. Bu araştırmada kurum türüne göre daha sık şikâyet edilen eğitim kurumlarının üniversiteler olduğu bulgulanmıştır. Şikâyet konusuna göre eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, idari faaliyetler ve eğitim-öğretim hakkı konu alanında şikâyetlerin daha sık olduğu bulgulanmıştır. Şikâyetçi profilene göre eğitim kurumlarının iç paydaşlarının daha sık şikâyetçi oldukları bulgulanmıştır. Şikâyet edilen kurumun finans türüne göre daha sık kamu okulları olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak eğitim kurumlarında yapılan şikâyetler sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, burs ve öğrenim kredisi, mezuniyet, kayıt ve bir grup lehine/aleyhine ayrımcılık alanlarında yoğunlaşmaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında eğitim-öğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme, burs ve kredi, mezuniyet ve kayıt işlemlerine yönelik düzenlemeler yapılabilir. Bu bağlamda düzenlemeler için ombudsmanlık kurumu ile işbirliği geliştirilmelidir. Öte yandan eğitim kurum türleri içerisinde en sık şikâyete konu olan devlet üniversiteleri ve üniversitelerin iç paydaşlarıdır ve şikâyet konuları sıklıkla üniversite faaliyetleri ile ilgidir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında etkin bir yönetim için üniversite bünyesinde örgütsel ombudsmanlık büroları başka bir ifade ile üniversite ombudsmanlığı büroları oluşturulabilir.

Anahtar Sözcükler: Şikâyet yönetimi, kamu denetçiliği, eğitim denetimi

ABSTRACT

This study aims to explore complaints about education-training services made to the ombudsman institution. For this purpose, ombudsman decision reports were examined in terms of the subject or issue of complaints, the type of institution complained, the complaints profile and complaints years. This study was designed according to the document analysis method of the qualitative research design. The data of current study derived from the complaints made to the ombudsman institution regarding education-training services from 2013 to 2015. The data of current study analyzed via document analysis method. In data analysis, codes and categories were developed in accordance with the content analysis method. The decisions are coded in accordance with the following variables: the subject and date of the complaint; the institution complained about, the type of the funding of the institution and the stakeholder type of the complainant. As a result of this research, Regarding the type of the institutions, this study observed that citizens filed complaints most frequently against universities. According to the subject of the complaint, it was found that complaints were more frequent in the subject of planning, implementation and evaluation of education, administrative activities and right to education. Findings of this study indicated that the group who complained more frequently about educational institutions was internal stakeholders. According to the type of financing method of educational institutions, complaints concentrated in public-funded institutions. According to their subjects, complaints concentrated in the planning, administration and evaluation of exams; and complaints were observed in higher frequency in the areas of scholarship, learning loan, discrimination on behalf of a certain group, graduation and certificate. When the results of the research are taken into consideration, arrangements for measurement and evaluation, scholarship and learning loan, graduation and registration processes can be made in educational institutions. In this context, cooperation strategies with the ombudsman institution should be improved. On the other hand, among the educational institutions the universities most frequently complained and they mostly complained by their internal stakeholders and these complaints are often about to the university activities. When all these situations are taken into consideration, the ombudsman offices, in other word the university ombudsman offices can be established within the university for effective management.

Keywords: Complaint management, ombudsman institution, educational supervision

Metin Kaya

Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi: Ombudsmanlık raporlarının incelenmesi

GİRİŞ

Küreselleşme ve demokratikleşme süreçleri, kamu yönetiminin açıklık, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde kamu denetim sistemlerinin çeşitlenmesine neden olmuştur. Söz konusu çeşitlenme süreci ise özellikle bilişim teknolojisi alanındaki gelişmelerle kamu yönetiminin daha şeffaf bir şekilde denetlenmesini kolaylaştırmıştır. Bu sebeple kamu kurumlarının iş ve işlemlerine ilişkin olumsuz deneyimler ve şikâyetler, vatandaşlar tarafından çeşitli kurumlara bildirilmektedir. Başka bir ifade ile kamu hizmeti alanların memnuniyetsizlikleri, temel hak ve özgürlüklerine ilişkin ihlaller; siyasal, yargısal, yönetsel kurumlara, sivil toplum kuruluşlarına ve ombudsmanlık gibi özerk kurumlara bildirilmektedir (Önen, 2016). Sözü edilen kurum ve kuruluşların farklı işlev ve özellikleri vardır. Ombudsmanlık kurumunun özerk bir yapıda olması şikâyet yönetimi açısından önemlidir.

Ombudsmanlık, temelde kamu yönetimi sürecinde karşılaşılan kötü yönetim uygulamaları ve insan hakları ihlallerine karşı vatandaşlara yardımcı olmak ve onları korumakla görevli bir kurum olarak ortaya çıkmıştır (Gammeltoft-Hansen, 1995). Tarihsel süreçte ilk olarak 1809 yılında İsveç parlamentosunda yürürlüğe giren Ombudsmanlık uygulamaları daha sonra çeşitli İskandinav ülkelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Ombudsmanlık, İskandinav ülkelerinden sonra 20. yüzyılda, dünyanın tüm ülkeleri tarafından uygulanmaya başlamış ve yaygınlaşmıştır (Diamandouros, 2006). Ombudsmanlık, İsveç dilinde ombuds (ara bulucu) ve man (kişi) kelimelerinin birleşiminden türetilmiş bir sözcüktür. Türkçe karşılığı “kamu denetçisi” olarak çevrilen kelime, Türk Dil Kurumu tarafından “parlamento tarafından görevlendirilen, vatandaşları resmî makamların keyfi ve yasa dışı davranışlarına karşı korumakla görevli kişi veya kurum” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Türkiye’de ombudsmanlık uygulamaları 2013 yılında kurulan Kamu Denetçiliği Kurumu (KDK) bünyesinde başlatılmıştır. Söz konusu kurum, idarenin işleyişi ile ilgili şikâyet üzerine, idarenin her türlü eylem ve işlemleri ile tutum ve davranışlarını; insan haklarına dayalı adalet anlayışı içinde, hukuka ve hakkaniyete uygunluk yönlerinden incelemek, araştırmak ve idareye önerilerde bulunmakla görevlendirilmiştir (KDK, 2017).

Ombudsmanlık, vatandaş temelli bir şikâyet kurumudur (Doğan, 2016). Kurumun temel amacı, vatandaşların kamu kurumlarıyla ilgili şikâyetlerini incelemek ve bu şikâyetlerin çözümüyle ilgilenmektir. Ombudsmanlık; vatandaşlar adına kamu yönetiminin denetimini gerçekleştiren özerk bir kamu kurumu olarak tanımlanmaktadır (Atay, 2014; Yatkın ve Taşer, 2015). Türkiye’deki ombudsmanlık kurumuna birçok toplumsal konuya ilişkin şikâyetler yapılmaktadır. Bu şikâyet konularından birisi de eğitim-öğretim kurumlarının faaliyetlerine ilişkindir. Ombudsmanlık kurumuna iletilen bu şikâyetlerin incelenmesi, eğitim hizmetlerinin denetimine ilişkin önemli bulgular sunması açısından önemlidir.

Kamu kurumlarına yönelik şikâyetler, vatandaşların kamu hizmeti deneyimleri sonucunda ortaya çıkan memnuniyetsizliklerinin bir göstergesidir (Alabay, 2012). Bu çerçevede şikâyet yönetimi, bir kurum veya kuruluşa yapılan şikâyetleri alma, araştırma, inceleyip değerlendirme, şikâyetlere ilişkin çözüm geliştirme ve denetleme faaliyetlerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Paraschivescu, 2012). Şikâyet yönetimi, vatandaşların aldıkları kamu hizmetinden memnuniyet sağlamaları açısından etkilidir (Garding ve Bruns, 2015; Gökdeniz, Bozacı ve Karakaya, 2011). Aynı zamanda şikâyet yönetimi, kamu hizmeti alanların memnuniyetlerinin sağlanması açısından bir fırsat olarak da değerlendirilebilir (Boden, 2001). Bunlara ek olarak, şikâyetlerin yönetimi örgütsel öğrenmenin önemli bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Vos, Huitema ve De Lange-Ros, 2008). Bu açıdan bakıldığında eğitim-öğretim hizmetine ilişkin şikâyetlerin alınması, incelenmesi ve çözüm üretilmesi örgütsel öğrenmeye önemli katkı sağlayacaktır. Bu yüzden eğitim kurumlarında sunulan hizmetin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için şikâyetlerin incelenmesi gereklidir.

Kamu kurumlarında şikâyet yönetimi, kurumsal etkinliği iyileştirmeye ve iyi yönetim anlayışını geliştirmeye önemli bir katkısının olduğunu vurgulanmaktadır (Aziz, 2015). Eğitim-öğretim kurumlarının iş ve işlemlerine ilişkin şikâyetler çeşitli iletişim araçları ile ombudsmanlık

kurumuna bildirilmektedir. Eğitim kurumlarının iş ve işlemlerinden şikâyet eden vatandaşlar, eğitim hizmeti üreten ve bu hizmeti alan kurum içi ve dışı paydaşlardır (Görmüş, Aydın ve Aydın, 2013). Şikâyet yönetimi, söz konusu paydaşların aldıkları hizmetten memnuniyetlerinin yükselmesi, eğitim-öğretim hizmetinin sürekliliğinin sağlanması ve eğitim kurumlarının etkililiğinin artması bakımından önemlidir (Özan, 2015). Bu bağlamda eğitim kurumlarına yöneltilen şikâyetlerin incelenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi çağdaş yönetim ilkelerinin bir gereğidir.

Alan yazın incelendiğinde eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi ve müşteri memnuniyeti arasındaki ilişki (Keskin, 2016), şikâyet yönetimi ve öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki (Akbaba ve Kipici, 2015), şikâyet yönetimi ve kurumsal adalet arasındaki ilişki (Ekiz, Araslı, Farivarsadri ve Baviv, 2008), yükseköğretimde şikâyet yönetimi (Görmüş, Aydın ve Aydın, 2013; Cevher, 2016) ve okul yöneticilerinin şikâyet yönetim becerilerinin (Özan, 2015) incelendiği araştırmalar gözlenmiştir. Ayrıca çağrı merkezlerine göre eğitim kurumlarına ilişkin şikâyetler çeşitli değişkenlere göre araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Atar ve Güçlü, 2017; Erdoğan ve Moğul, 2014; Özer, 2014 ;Tunç ve Gökçe, 2018). Sözü edilen araştırmalar Alo 147 çağrı merkezine yapılmış incelemelerdir.

Alo 147 hattı yanı sıra eğitim kurumlarına yönelik şikâyetlerin toplandığı diğer bir kurum da ombudsmanlıktır. Eğitim kurumlarına yönelik şikâyetler, 2013 yılından bu yana KDK' ya iletilmekte ve kurum söz konusu şikâyetleri inceleyerek, idareye gerekli önerilerde bulunmaktadır. Bu süreçte KDK, şikâyetlerle ilgili olarak şikâyetin türü, yaşanan süreç ve çözüm önerileri gibi durumları içeren yıllık raporlar düzenleyerek kamuya paylaşmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada 2013-2015 yıllarına ilişkin 2016 yılında yayınlanmış raporlar ele alınmıştır.

Ombudsmanlık kurumuna yapılan eğitim-öğretim konularını kapsayan şikâyetlerin incelenmesi ve çözüm önerilerin geliştirilmesi yönetim ilkelerinden açıklık, şeffaflık ve hesap verebilirlik çerçevesinde önemlidir. Şikâyet yönetimi ile ilgili araştırmalar şikâyet ile örgütsel davranış arasındaki ilişkiyi ve şikâyet konularının eğitim kademelerine göre incelenmesini içermektedir. Bu çalışma ise Türk eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsamı açısından farklılık sunmakta, araştırma bulgularının eğitim denetiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve iyileştirmede öncelikli alanların belirlenmesi açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan eğitim kurumlarının etkinliğini iyileştirme, paydaşların memnuniyetini sağlama ve eğitim yönetiminin denetlenmesi gibi konulara değinilerek eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi literatürüne katkı sağlaması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, eğitim-öğretim hizmetine ilişkin ombudsmanlık kurumuna yapılan şikâyetleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Eğitim-öğretim hizmetine ilişkin ombudsmanlık kurumuna yapılan şikâyetlerin:

1. Konularına göre dağılımı nasıldır?
2. Eğitim kurumlarının türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Şikâyet edilen kurumun finansman türüne göre dağılımı nasıldır?
4. Kurumun paydaş profillerine göre dağılımı nasıldır?
5. Yıllara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada eğitim-öğretim hizmetine ilişkin ombudsmanlık kurumuna yapılan şikâyetler çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2013-2015 yılları arasını kapsayan "Eğitim-Öğretim Hakkı 1 (KDK, 2016a), Eğitim-Öğretim Hakkı 2 (KDK, 2016b), Eğitim-Öğretim Hakkı 3 (2016c)" başlıklı üç ciltlik ombudsmanlık karar

raporlarıdır. Bu çalışmada örneklem seçme yöntemlerine başvurulmamış araştırma evrenine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama

Araştırmada kullanılan veriler, doküman analizi yöntemi bağlamında ombudsmanlık karar raporlarından elde edilmiştir. Doküman analizi çalışmalarında, elde edilen veriler hedeflenen bir olay, olgu ya da bir araştırma nesnesi hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyalleri kapsar. Söz konusu yöntem, yazılı materyalleri incelemek için sık kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi kapsamında incelenen materyallere kurumsal raporlar, kitaplar, dergiler, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraf gibi materyaller örnek olarak verilebilir (Karataş, 2015). Ombudsmanlık kurumuna yapılan şikâyet başvurularının konuları aynı ise ombudsmanlık bu tip şikâyetleri birleştirmekte ve bir karar ile raporlamaktadır. Bu çalışmada 2013-2015 yıllarını kapsayan 153 tekil şikâyet incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara göre yapılan kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerikteki kategoriler ile sistematik bir şekilde özetlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi literatürü taranmış ve Cevher (2016)'in kullandığı şikâyet alanı kategorileri bu araştırmaya uyarlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizine uygun kod ve kategoriler belirlenmiştir. Kararlar; şikâyetin konusu, şikâyet yılı, şikâyet edilen kurum, şikâyet edilen kurumun finansman türü, şikâyetçinin paydaş tipi değişkenlerine göre kodlanmıştır. Daha sonra kodlamalar uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Örneğin veriler kodlanırken şikâyetçi öğretmen, eğitim kurumlarında çalışan diğer personel ve ya öğrenimine devam eden öğrenci ise iç paydaş, mezun öğrenci, veli, tedarikçi ise dış paydaş olarak kodlanmış ve şikâyetçi profili kategorisinde birleştirilmiştir. Diğer kategorilerde benzer şekilde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenliği kapsamında kategoriler arasında ve kategoriler içinde sürekli karşılaştırma ve değerlendirme yapılmış; tutarsız olan kodlamalar gözden geçirilmiş ve buna göre düzenlenmeler yapılmıştır. Kategoriler arası ve kategori içi kodların tutarlılığı için eğitim yönetimi bilimi alanında uzmanlara başvurularak kategoriler tekrar düzenlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma problemlerine göre sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo 1'de kategorilere göre şikâyet konularının frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 1 şikâyet alanları kategorisine göre incelendiğinde şikâyetlerin eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kategorisinde en sık; idari faaliyetler ve eğitim öğretim hakkı kategorisinde sık; diğer kategorilerde ise nadir olduğu gözlenmiştir. Eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kategorisinde en sık şikâyet edilen konunun sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olduğu gözlenmiştir. İdari faaliyetler alanında ise en sık şikâyet edilen konunun mezuniyet ve sertifika süreçleri olduğu belirlenmiştir. Eğitim-öğretim hakkı kategorisinde en sık şikâyet edilen konu ise bir grup lehine ayrımcılık yapma uygulamasıdır. Diğer kategoriler dikkate alındığında sık şikâyet edilen diğer bir konunun burs ve öğrenim kredisi olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde en sık şikâyet edilen kurumun üniversite rektörlükleri olduğu gözlenmiştir. Bu durum Türkiye'deki kamu ve özel üniversite sayısından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca YÖK, ÖSYM ve MEB merkez teşkilatının da sık şikâyet edilen kurumlar olduğu gözlenmiştir. Üniversite, YÖK ve ÖSYM gibi kurumların genel özellikleri dikkate alındığında yükseköğretim kurumlarında şikâyetlerin daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

Tablo 1. Konularına göre şikâyetlerinin dağılımı

Kategori	Konu	f	%
Eğitim planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi	Sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	64	34,41
	Programlar arası geçiş	10	5,37
	Ders kredilendirme ve muafiyet	10	5,37
	Zorunlu ve seçmeli ders seçimi ve uygulamaları	6	3,23
	Eğitim araçlarındaki eksiklikler ve erişim	5	2,69
	Müfredatın yeniden düzenlenmesi	3	1,62
	Başarı listesi düzenlenmesi	1	0,54
	Mezun olunan program statüsü	1	0,54
	Ara toplam	100	53,77
	İdari faaliyetler	Mezuniyet ve sertifika	14
Kayıt ve başvuru		8	4,29
Dilekçe hakkı ve bilgilendirme		5	2,69
Akademik takvim		1	0,54
Ara toplam		28	15,05
Eğitim - öğretim hakkı	Bir grup lehine/aleyhine ayrımcılık	12	6,45
	Eğitim hakkının engellenmesi	7	3,76
	Telafi eğitimi hakkı	5	2,69
	Ara toplam	24	12,9
Finansal faaliyet	Burs ve öğrenim kredisi	13	6,99
	Harç ve diğer öğrenim harcamaları	7	3,76
	Ara toplam	20	10,75
İnsan kaynakları	Personel atama ölçütleri ve mesleki kariyer	7	3,76
	Yönetici ve diğer görevlilerin olumsuz davranışları	4	2,15
	Ara toplam	11	5,91
Destek faaliyetleri	Kütüphane	1	0,54
	Misafirhane	1	0,54
	Yurt	1	0,54
	Ara toplam	3	1,62
Genel toplam		186	100

Tablo 2. Konularına göre şikâyetlerinin dağılımı

Kurumlar	f	%
Üniversite ve dengi kurumlar	70	35.54
YÖK	37	18.78
ÖSYM	20	10.15
MEB merkez teşkilatı	17	8.62
MEB taşra teşkilatı	9	4.57
KYK	9	4.57
Diğer kurumlar	35	17.77
Genel toplam	197	100

Tablo 3'te şikâyetlerin şikâyet edilen kurumun finansman türüne göre frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur. Şikâyete konu olan kurumların finansman türlerine göre dağılımı incelendiğinde finansmanı kamu tarafından karşılanan kurumların daha sık şikâyet edildiği; özel kurumların ise daha az sıklıkla şikâyet edildiği görülmektedir. Türkiye'de eğitim öğretim

alanında kamu finansmanı büyük bir önem taşımakta ve çoğu eğitim kurumunun finansmanı kamu kaynaklarından sağlanmaktadır, Raporlardan elde edilen veriler bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 3. Şikâyetlerin kurumların finansman türüne göre dağılımı

Finansman türü	f	%
Kamu	190	96.45
Özel	7	3.55
Genel toplam	197	100

Tablo 4'te şikâyetlerin şikâyetçilerin profiline göre frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir, "Bulgulanmadı" başlığı altında şikâyetçilerin profiline ilişkin bilgi içermeyen ve aynı şikâyetlerin birleştirildiği karar raporları temsil edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde eğitim-öğretim konusunda kurumun iç paydaşlarının daha sık şikâyetçi oldukları gözlenmiştir. Bu durumun eğitim-öğretim hizmeti üreten kurumlarda iç paydaşların dış paydaşlara göre kurumla daha yakın, sık ve yoğun etkileşim içerisinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4. Şikâyetlerin paydaş profiline göre dağılımı

Paydaş profili	f	%
İç Paydaş	71	46.41
Dış paydaş	48	31.37
Bulgulanmadı	34	22.22
Genel Toplam	153	100

Son olarak şikâyetlerin yıllara göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 5'de sunulmuştur. Tablo 5'te şikâyetlerin yıllara göre frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir. 2013 ve 2014 yıllarında şikâyet sayıları birbirlerine yakın iken 2015 yılında ise diğer yıllara göre düşük olduğu gözlenmiştir. Buna göre 2015 yılında şikâyetlerin diğer yıllara göre dikkat çekici bir düzeyde azaldığı gözlenmiştir. Ombudsmanlık, Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu ile 2012 yılında kurulmuş (Sayan, 2014) ve 2013 yılı itibari ile şikâyet başvuruları alınmaya başlanmıştır (KDK, 2018). Kurumun kuruluş aşamasında kamuya tanıtımı yapılmış ve bu süreçte kamuoyu bilinçlendirilmiştir. Dolayısıyla kuruluş yıllarını takip eden süreçte şikâyetlerin daha fazla olması kamuoyunun farkındalığı ile yakından ilişkili olabilir. Son yıllarda kurum ile ilgili bilinçlendirici tanıtımların pek sık yapılmaması, kamuoyunun kurumu bir şikâyet mercii olarak görmemesine neden olmuş olabilir. Diğer yandan kamu kurumlarının kendilerine ait olan şikâyet hatları, BİMER ya da CİMER gibi uygulamalar da Kamu Denetçiliği Kurumuna iletilen şikâyetlerin sayısındaki azalmayı açıklayabilir.

Tablo 5. Şikâyetlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	f	%
2013	62	40.52
2014	56	36.6
2015	35	22.88
Genel Toplam	153	100

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada eğitim-öğretim hizmetine ilişkin ombudsmanlığa yapılan şikâyetleri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ombudsmanlık karar raporları; şikâyet konuları, şikâyet edilen kurum türü, şikâyetçi profili, şikâyet yılları değişkenlerine göre incelenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında kurum türüne göre sık şikâyet edilen eğitim kurumlarının üniversiteler olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim kurumlarının finansman türüne göre şikâyetler incelendiğinde daha sık kamu kaynaklı kurumlarda yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Cevher (2016)'in araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Bu durum eğitim hizmetinin yoğun olarak devlet tarafından yürütülmesi ile yakından ilişkilidir. Bu araştırmada eğitim kurumlarından daha sık şikâyetçi olan grubun iç paydaşlar olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim kurumlarında şikâyet yönetimi literatürü tarandığında yapılan şikâyetlerin şikâyetçi profillerine göre değerlendirilmesine rastlanmamıştır. Bu durum şikâyet alma prosedürlerinde şikâyetçi profiline ilişkin bilgilerin saklı tutulması ile ilgili olabilir. Eğitim-öğretime ilişkin şikâyetlerin kurum türü olarak öncelikle üniversiteler olmak üzere üniversite dışında YÖK, ÖSYM gibi genel olarak yükseköğretim kurumlarına yönelik olması ve şikâyetçilerin ise sıklıkla iç paydaşlar olması dikkat çekici bir durumdur. MEB'e bağlı kurumların sayısı ve kapsamı dikkate alındığında yükseköğretim kurumlarında şikâyet yönetim süreçlerinin etkin olmadığı söylenebilir.

Öte yandan yükseköğretim kurumları diğer öğretim kurumlarına göre daha karmaşık bir yapıdadır ve eğitim öğretim faaliyetleri ise iç ve dış paydaşları oldukça çeşitlidir. Bu gibi durumlar yükseköğretim kurumlarına yönelik şikâyetlerin yoğun olmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında çatışma yönetimi önemine dikkat çekmektedir (Mirzeoğlu, 2005). Bazı araştırmacılar ise üniversite bünyesindeki şikâyetlerin yönetimi için örgütsel ombudsmanlık bürolarının etkili olduğuna dikkat çekmektedir (Harrison, 2004; Kaygısız 2016; Leidenfrost, 2013; Stuhmcke, 2001). Eğitim kurumlarına yönelik şikâyetlerin ve buna bağlı çatışmaların yönetimde ombudsmanlık kurumu etkili olabilir. Yükseköğretim kurumlarında etkili bir şikâyet yönetimi sisteminin sağlanması için örgütsel ombudsmanlık büroları kurulabilir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında eğitim kurumlarına yapılan şikâyet konuları eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi alanında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Bu alanın dışında şikâyetlerin idari faaliyetler ve eğitim-öğretim hakkı alanlarında dikkat çekici bir sıklıkta olduğu gözlenmiştir. Şikâyet alanlarına ilişkin bu araştırmanın bulguları Cevher (2016), Görmüş, Aydın ve Aydın (2013) ve Peach'ın (2015) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Erdoğan ve Moğul (2014) eğitim kurumlarında şikâyetlerin daha sık personel davranışlarından memnuniyetsizlik konusunda yoğunlaştığını gözlemlemişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ile Erdoğan ve Moğul (2014)'ün araştırma bulguları çelişmektedir. Söz konusu araştırma MEB çağrı merkezi şikâyetlerinin bir incelemesidir. Bu çelişki ombudsmanlık ile çağrı merkezlerinin şikâyet alma prosedürlerindeki farklılık ile ilgilidir. Ombudsmanlık, idari süreçleri tamamlayan şikâyetleri kabul etmekte ve incelemektedir. Çağrı merkezlerinde ise herhangi bir başvuru kabul şartı yoktur. Öte yandan personel davranışlarından memnuniyetsizlik idari faaliyet kategorisinde değerlendirilebilir. Özetle eğitim kurumlarına yapılan şikâyetler eğitimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve eğitim kurumlarında sergilenen yönetim yaklaşımdan kaynaklanan şikâyetlerdir. Sözü edilen konular eğitim kurumlarının iyileştirilmelerinde öncelikli alanlar olduğu söylenebilir. Daha etkin ve paydaşlarının daha memnun olduğu eğitim kurumlarının yeniden yapılanmalarında kritik alanların eğitim planlanması, değerlendirilmesi ve yönetim yaklaşımlarıdır.

Eğitim kurumlarına yapılan şikâyetler alt konularına göre incelendiğinde; sınavların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda yoğunlaştığı; burs, öğrenim kredisi, bir grup lehine ayrımcılık; mezuniyet ve sertifika konularında şikâyetlerin sık olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları Cevher (2016) ve Görmüş, Aydın ve Aydın (2013) ile benzerdir. Örneğin Cevher (2016) sınav ve not işlemleri, diploma ve sertifika, kayıt işlemleri ve ders programları, burs ve öğrenim kredisinin sık olan şikâyet konuları olduğunu saptamıştır. Görmüş, Aydın ve Aydın (2013) mezuniyet ve not işlemlerinin sık şikâyet edilen konular olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulguların ışığında eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin paydaşların memnuniyetsizlik ve hak kaybı yaşadıkları konulardır. Bu durum eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nesnel olarak yürütülmesinin önemli olduğu göstermektedir. Öte yandan sınav, burs, mezuniyet iş ve işlemleri ilgili şikâyetlerin

yoğunluğu eğitim kurumlarında geliştirilmesi gereken alt birimleri göstermesi bakımından önemlidir. Eğitim kurumlarında sınav, burs, mezuniyet sistemlerinin incelenmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında eğitim-öğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme, öğretim harcamaları desteklenmesi bağlamında burs ve kredi, mezuniyet ve kayıt işlemlerine yönelik düzenlemeler yapılabilir. Eğitimde eşitlik ilkesi gereği eğitim kurumlarının yönetimine ilişkin düzenlemelerde bir grup lehine avantaj ve dezavantaj doğurabilecek durumlar önceden dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda ombudsmanlık kurumu ile işbirliği stratejileri geliştirilmelidir.

Eğitim kurumlarında şikâyetlerin incelenmesi örgütsel öğrenme kavramı ile yakından ilişkilidir. Şikâyet yönetim sistemi örgütsel öğrenmenin bir unsuru olarak değerlendirilmelidir. Eğitim kurumlarının etkinliğinin iyileştirilmesi açısından şikâyetlerin incelenmesi ve çözüm önerileri geliştirilmesi gereklidir. Böylelikle eğitim kurumları öğrenen örgütlere dönüşümü sağlanabilir. Ayrıca eğitim hizmetinin kalitesinin iyileşmesi sağlanabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada 2013-2015 yılları arasını kapsayan “Eğitim-Öğretim Hakkı 1 (KDK, 2016a), Eğitim-Öğretim Hakkı 2 (KDK, 2016b), Eğitim-Öğretim Hakkı 3 (2016c)” başlıklı üç ciltlik ombudsmanlık karar raporları sınırlıdır. Ayrıca bu araştırmanın verileri ombudsmanlık kurumunun kabul ettiği ve incelemeye aldığı eğitim-öğretim kapsamındaki şikâyetler ile sınırlıdır. Bu araştırmada eğitim- öğretim faaliyetlerini ilişkin şikâyetler, konu, eğitim kurumunun türü, şikâyetçinin profili ve şikâyet yıllarına göre kodlanan değişkenler ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A., Kipici, K. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okulda yaşadıkları psikolojik sorun ve şikâyetlerin iş performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (9), 170-186,
- Alabay, M, N. (2012). Müşteri şikâyetleri yönetimi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. 8(16), 137-157,
- Atar, C, & Güçlü, A. (2017). The interactional organization of MEBİM ALO 147 complaints, *ICPESS Kongresi Bildiri- Sarajevo Bosnia Herzegovina*,
- Atay, E, E. (2014), Hukuk devleti ilkesi ışığında idarenin denetimi ve kamu denetçiliği kurumu, *Ombudsman Akademik Dergisi*,1,1-30,
- Aziz, B, H, A.(2015). *The effectiveness of public service complaint management processes in contexts of autocratic governance: The case Of Brunei Darussalam* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Birmingham, UK.
- Boden, A. (2001), *Handling complaints pocket books*, U,K: Management Pocketbooks,
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E,, & Karadeniz, Ş, Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevher, E. (2016). Hizmet kalitesi açısından üniversitelere yönelik şikâyetlerin incelenmesi, *Journal of Yaşar University*. 11(43), 163-171.
- Diamandouros, N. (2006). The ombudsman institution and the quality of democracy. *University of Siena Distinguished Speaker Series*, (3),
- Doğan, K, C. (2016). Türkiye ombudsmanı: Yapısal kurumsal ve işlevsel yönleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1),41-49.
- Ekiz, E, H,, Araslı, H,, Farivarsadri, G, & Bavik, A. (2008). Algılanan adalet kavramı perspektifinde etkin şikâyet yönetimi: KKTC üniversiteleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19,,43-57.
- Erdoğan, M, Y, & Moğul, E. (2014). ALO 147 Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) iletişim merkezine gelen çağrılarının analiz ve değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 43-55.
- Gammeltoft-Hansen, H. (1995). Communicating with complainants, (Ed, Hans Gammeltoft-Hansen and Flemming Axmark), *The Danish Ombudsman* (pp, 105-115), Copenhagen: DJOF Publishing.
- Garding, S, & Bruns A. (2015). *Complaint management and channel choice: An analysis of customer perceptions*, Springer, DOI 10,1007/978-3-319-18179-0.
- Gökdeniz İ,, Bozacı, İ, & Karakaya, E. (2011). Şikâyet yönetim süreci sonrası memnuniyeti etkileyen faktörler üzerine uygulamalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26,173-185.

- Görmüş, A, Ş., Aydın, S, & Aydın, M. (2013). Yükseköğretim kurumlarında öğrenci şikâyetlerinin ve şikâyet yönetiminin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 167-190.
- Harrison, T, R. (2004). What is success in ombuds processes? Evaluation of a university ombudsman, *Conflict Resolution Quarterly*, 21(3), 313-335.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaygısız, Ü. (2016). Yükseköğretimde kampus ombudsmanlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1917-1926.
- KDK (2016a). *Eğitim-öğretim hakkı 1*. Ankara: MRK Baskı ve Tanıtım Hizmetleri.
- KDK (2016b). *Eğitim-öğretim hakkı 2*. Ankara: MRK Baskı ve Tanıtım Hizmetleri.
- KDK (2016c). *Eğitim-öğretim hakkı 3*. Ankara: MRK Baskı ve Tanıtım Hizmetleri.
- KDK (2017). Hakkımızda, <https://www.ombudsman.gov.tr/hakkimizda>, adresinden 10.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Keskin, M. (2016). Müşteri sadakatini sağlamak için şikâyet yönetimi ve eğitim sektörüne yönelik bir uygulama. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 91-108.
- Leidenfrost, J. (2013). Ombudsmen in higher education: Helping the single student, contributing to the universities' institutional changes, *Creative Education*, 4(07), 8-10.
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 51-56.
- Önen, S, M. (2016). Kamu yönetiminin denetlenmesinde dilekçe ve bilgi edinme hakkının kullanılması: Kamu Denetçiliği Kurumu ile İsveç Parlamento Ombudsmanlığı'na yapılan şikâyetlerin değerlendirilmesi, *Social Sciences*, 11(2), 62-84.
- Özan, M, B. (2015). Eğitim örgütlerinde şikâyet yönetimi: Vignette tekniği uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1127-1146.
- Özer, B. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı "Alo 147" iletişim merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-231.
- Paraschivescu, A, O. (2012). Complaints management. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 15(2), 108-115.
- Peach, D. (2015). Expanding the activity of the student ombudsman: An emerging model of service delivery. <http://eprints.qut.edu.au/98924/1/98924.pdf>, adresinden 10.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sayan, İ, Ö. (2014). Türkiye'de ombudsmanlık kurumunun uygulanabilirliği ve alternatif denetim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 69(02), 333-349.
- Stuhmcke, A. (2001). Grievance handling in Australian universities: The case of the university ombudsman and the dean of students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(2), 181-189.
- Tunç, H. S., & Gökçe, A. T. (2018). Okul Yöneticilerinin Alo 147 Hakkındaki Görüşlerinin Bilgi Uçurma Açısından Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 477-487.
- Vos, J, F, J., Huitema, G, B, & De Lange-Ros, E. (2008), How organisations can learn from complaints, *The TQM Journal*, 20(1), 8-17.
- Yatkın, A, & Taşer, İ. (2015). Kamu yönetiminde denetim aracı olarak Ombudsmanlık: Türkiye ve Avrupa Birliği karşılaştırmalı örnek olay araştırması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 89-103.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A, & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The processes of globalization and democratization have resulted in diversification of public auditing systems. Advancements in science and technology, particularly in information technology, have simplified the supervision of public administration. Complaints and negative experiences about practices and operations of public institutions have been reported to several organizations. In other words, dissatisfactions of public service recipients' and breach of fundamental rights and freedoms are reported to political, judicial, administrative institutions, non-governmental organizations as well as autonomous institutions like the ombudsman through various means of communication (Önen, 2016). The institutions and organizations cited have different functions and features from each other. The Ombudsman Institution (Institution of Public Auditing) is a citizen-based complaint organization (Doğan, 2016). Complaints about many social issues are being made to the ombudsman institution in Turkey. The examination of complaints about education-training services that have been reported to the ombudsman institution is important with regards to the supervision of the education administration.

A complaint made to public institutions is an indication of dissatisfaction of citizens' resulting from their public service experiences. The sum of the following activities is defined as complaint management: receiving complaints made to an institution or organization; investigating, examining, evaluating them as well as developing a solution and other audit practices. Complaint management is effective in assuring customer satisfaction. On the other hand, management of complaints is regarded as a vital element of organizational learning. Receiving and investigating complaints about education-training services and finding solutions are important with regards to organizational learning. It is essential to investigate complaints for the improvement and development of the services provided in educational institutions.

The purpose of this study is to explore complaints about education-training services made to the ombudsman institution. The results of this study are important in terms of improving the effectiveness of educational institutions, ensuring the satisfaction of stakeholders and determining the priorities in the supervision of the education administration.

Method

This study was designed according to the case study method of the qualitative research design. In case studies, an event, phenomenon or a research object is explored in depth in its framework. Research objects examined in case studies are defined and customized in terms of time and place.

Research population is the complaints made to the ombudsman institution regarding education-training services from 2013 to 2015. A sampling method was not used in this study; the entire population was tried to be reached. 153 complaints mentioned in ombudsman's decision reports are examined in this study.

The data for this study was derived from ombudsman decision reports via document analysis method. The content analysis technique was used in data analysis. In data analysis, codes and categories were developed in accordance with the content analysis method. Complaints management literature was reviewed in educational institutions and the complaint area categories used by Cevher (2016) were adopted for this study. The decisions are coded in accordance with the following variables: the subject and date of the complaint; the institution complained about, the type of the funding of the institution and the stakeholder type of the complainant.

Results

Regarding the type of the institutions, this study observed that citizens filed complaints most frequently against universities. According to the type of financing method of educational

institutions, complaints concentrated in public-funded institutions. According to the institution and financing type, the findings of this study are in agreement with the findings of Cevher (2016).

Findings of this study indicated that the group who complained more frequently about educational institutions was internal stakeholders. Complaints have not been evaluated with reference to complainant's profile in complaint management literature in educational institutions.

This study observed that complaints concentrated in the areas of formulation, implementation and evaluation of education. Other than these areas, it was observed that complaints were in remarkable frequency in the areas of administrative activities and right to education and training. Findings of this study on complaint areas are in agreement with the findings of Cevher (2016), Görmüş, Aydın & Aydın (2013) and Peach (2015); and they contradict with the findings of Erdoğan & Moğul (2014).

According to their subjects, complaints concentrated in the planning, administration and evaluation of exams; and complaints were observed in higher frequency in the areas of scholarship, learning loan, discrimination on behalf of a certain group, graduation and certificate. Findings of this study are in agreement with the findings of Cevher (2016) and Görmüş, Aydın & Aydın (2013). Cevher (2016) observed that exams, grading, diploma and certificate, registration, course schedules, scholarship and learning loans were subjects of most common complaints. Görmüş, Aydın & Aydın (2013) observed that the frequently complained topics were graduation and grading issues.

This study pointed out that the complaints about education and training are primarily directed at universities and higher education institutions such as Council of Higher Education (YÖK) and Student Selection and Placement Center (ÖSYM), and complainants were often internal stakeholders. It is emphasized in the related literature that ombudsman bureaus for the management of complaints within the university are influential. Organizational ombudsman offices can be established in higher education institutions in order to provide an effective complaint management system.

Discussion and Conclusion

As a result of this research, it was observed that complaints made in educational institutions concentrate on the planning, administration and evaluation of examinations, scholarship and learning loans, graduation, registration and discrimination for/against a group. When the results of this research are taken into consideration, it is possible to make new arrangements in educational institutions about measurements and evaluations, scholarship and loans in the context of supporting teaching expenditures, as well as about graduation and registration procedures. In accordance with the equality principle in education, any circumstances that may lead to the advantage and disadvantage a group should be taken into consideration in advance when making arrangements related to the management of educational institutions. In this context, cooperation strategies with the ombudsman institution should be improved.

The investigation of complaints in educational institutions is closely related to the organizational learning. The complaints management system should be viewed as an element of organizational learning. In order to improve the effectiveness of educational institutions, it is necessary to review their complaints and develop solutions. In this way, educational institutions can be transformed into learning organizations.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 13-34



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 13-34

Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi

A qualitative analysis of the effects of school administrators appointment types on teachers, school administrators and education and training process

İnayet SAYAN, <https://orcid.org/0000-0002-7746-4618>

Milli Eğitim Bakanlığı, inayetsayan@gmail.com

Nail YILDIRIM, <https://orcid.org/0000-0003-3697-8783>

*Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
nailyildirim@ksu.edu.tr*

Bu çalışma, İnayet Sayan (2018) tarafından hazırlanan "Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

21 Şubat 2019

Düzeltilme Tarihi

17 Nisan 2019

Kabul Tarihi

24 Nisan 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Sayan, İ., & Yıldırım, N. (2019). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-34.
<http://dx.doi.org/10.33400/kuje.526351>

ÖZ

Bu araştırmada yöneticilerinin göreve geliş şekilleri açısından atanma şekillerinden memnuniyet düzeyleri eğitim öğretim süreçlerine etkileri, yönetim süreçlerine etkileri ve sistemin işlerliği hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre objektif ölçütlere dayalı olarak okullara atanmaları ve bu alanda yapılacak eğitim politikalarına katkıda bulunabilmek amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerimizin görüşleri incelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ili merkez anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapmakta olan 27 okul yöneticisi ve 41 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşme soruları alanyazın taraması yapıldıktan sonra alt amaçlar göz önünde bulundurularak uzman görüşleri de alınarak hazırlanmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yöneticiler sınav ile atama sisteminin şeffaf, adil ve objektif olduğunu, sınav ile atama sisteminin tek başına yeterli olmadığını, mevzuat bilgisinin ölçülebildiği ama iletişim becerileri, deneyim ve yeterliliğin ölçülenmediğini ve teori ile pratik arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler, iletişim becerilerinin ve sosyal özelliklerinin mülakat sistemi ile analiz edilebileceğini ve yeterliliklerin ancak mülakat ile ölçülebileceğini belirtmişlerdir. Ancak, siyasi baskılar ve adam kayırmaca gibi olumsuzlukların bu süreç dâhil olduğunu düşündükleri için objektif ölçütler ve tarafsız kurullar tarafından seçme yapılmadığı sürece sonuçların objektif olmadığı ve olmayacağı ayrıca liyakatin göz ardı edildiği ve edileceği araştırma sonuçlarımıza yansımıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim öğretim süreçleri, Okul Yöneticisi, Yönetici Atama

ABSTRACT

In this research, opinions and views received from the current administrators and teachers about the selection and appointment process of the administrators were reviewed and made suggestions with the aim of being assigned administrators to schools based on objective measures and to contribute to the educational policies to be made in this area. According to level of satisfaction with the assignment process, effects on education and training processes at schools, effects on management processes by having information about the operation of the system. The working group consists of 27 administrators and 41 teachers working in the central province of Tokat kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools at 2017-2018 academic education year. The study was conducted qualitative research method using maximum diversity sampling. Semi-structured interview forms were used and the interview questions were prepared after scanning the literature by taking the sub-objectives of the problem into the consideration and taking the experts opinion, data were analyzed through the content analysis method. Administrators think that the exam and appointment are transparent, fair and objective. But on the other hand, administrators stated that the selection system by examination alone is insufficient. Legislation information can be measured but communication skills, experience and competence cannot be measured and there is a lot of difference between theory and practice. On the one hand, administrators and teachers stated about the appointment system with interview that communication skills and social characteristics can be analyzed and qualifications can only be measured by interview, while on the other hand, unless there are objective criteria and the selection is made by objective commissions, the results are not objective and will not be. It reflected the study results that competence is underestimated because they think that negativities such as political pressures and favoritism were included in this process.

Keywords: Administrator selection, Education and training processes, School administrator

GİRİŞ

Belirli bir amacı gerçekleştirebilmek üzere kurulan örgütlerde bireyleri veya grupları bu amaçlar etrafında toplayarak işbirliği ve eşgüdümü sağlama süreci olarak nitelendirdiğimiz yönetim, bu süreci etkili bir şekilde işletecek bir yöneticiye ve bireylere ihtiyaç duymaktadır. Klasik örgüt kuramı temelinde yönetenlerin yetkisi diğer bütün çalışanlardan daha fazla olduğu için örgütlerde ortaya çıkan performans düşüklüğünün tamamının sorumluluğu da yöneticilere yüklenmektedir. Edward Deming örgütlerde ortaya çıkan hataların %85'i, sistemi kuran yöneticilerin sorumlu olduğunu belirtmiştir. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yönetiminden sorumlu olan yöneticilere bağlıdır. Bu durum, eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (aktaran Balcı, 1993). Bu yüzden yönetici seçimleri de rastlantıya bırakılmayacak kadar önemlidir ve seçilen yöneticilerin tüm eğitim öğretim ortamını etkileyeceği için yönetici seçimi önemle planlanmalıdır.

Eğitim yönetiminin gelişimi, modern sosyal bilimler ve yönetim biliminin tarihi gelişimine eş zamanlı bir değişim geçirmiştir. Murphy (1993) ABD'deki eğitim yöneticisi yetiştirme girişimlerinin tarihini üç ana aşamaya ayırmıştır: 1820-1900 arası bir Çıraklık Modeli evresi olarak nitelendirmiş, 1900-1946 arası Taylor'cu Bilimsel Yönetim evresi ve 1946-1985 arası Davranış Bilimleri Evresi olarak nitelendirmiştir. Ancak, Björk ve Ginsberg'e göre (1995), 20. yüzyılın başlarında yönetici yetiştirme işi üniversitelere verilmiştir. Ancak, yönetici yetiştirme programları üniversitelerin klasik disiplinleri tarafından beklenen yeri edinmemiştir. Etkili bir çalışma alanı olarak görülmediğinden sınırlı bir akademik etkiye sahip olmuştur. Eğitim yönetimi programlarını yürüten akademik çevreler bu algıyı yıkmak amacıyla, yerleşik disiplinlerde olduğu gibi zamanla kuramsal çalışmalara yönelmişlerdir. Özellikle 1950-1970 arası, bilimsel görünme endişesiyle eğitim yönetimi alanı sosyal bilimlerde yaygın olan pozitivist etkiyi aynı şekilde kendisine uyarlamıştır (aktaran Şimşek, 2002). Bu dönemde, nicel araştırma ve bilgi üretme yöntemleri benimsenmiştir, uygulama yerine kuram tercih edilmiştir, yeni ve değişik durumları açıklayabilmek amacıyla tek bir model arayışına girilmiştir. 1960'ların sonlarında eğitim yönetimi alanı Türk üniversitelerinde bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yıllarda davranış bilimleri paradigması özellikle ABD'de eğitim yönetiminde yaygın olarak kullanılmıştır. Ülkemizde yeni kurulan eğitim yönetimi programlarına davranış bilimleri paradigması aynı şekilde yansımıştır ve Eğitim Bilimleri kavramını ortaya çıkarmıştır (Kaya, 1984).

Ülkemizde yöneticilerin seçilme, yetiştirilme ve atanmalarına ilişkin yasal düzenlemelerin tarihsel süreci sırasıyla belirtilen gelişmelerle devam etmiştir. 1953 yılında Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE)'nin kurulması ile, Türkiye 'de eğitim yönetiminin kamu yönetiminin bir alt alanı olarak ele alındığını göstermektedir. 1962 yılında Merkezi Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporu hazırlanmıştır. Bu raporda eğitim yöneticilerini yetiştirmek amacıyla üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim bölümleri açılması gibi Bakanlığın yönetici ihtiyacına cevap verecek öneriler sunulmuştur. MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikle (1998) ilk kez aranan şartlara sahip öğretmenlerin eşit şartlarda katılabildikleri sınav sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Türk eğitim tarihinde MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (1999)' da eğitim yöneticilerinin yönetim alanında hizmet öncesi eğitim ile yetiştirilmesini öngören ilk yönetmelik olarak önem taşımaktadır (Kayıkçı 2001; bkz Özmen ve Kömürlü, 2010). 1979-1980 öğretim yılından itibaren üniversitelerde eğitim yönetimi uzmanlık programları yoğun olarak açılmaya başlanmıştır. 2003 yılından 2010 yılına kadar yaklaşık 30 adet yönetmelik ve genelge çıkarılmasına rağmen eğitim kurumlarına yönetici atama ile ilgili problemlere hala tamamen bir çözüm bulunamamıştır (Şişman, 2012).

Özel bir uzmanlık alanı olan eğitim yöneticiliğinin bu alanda yöneticiler yetiştirmek amacıyla üniversitelerde bölümler açılması gerektiği 1962 yılında hazırlanan MEHTAP raporunda

önerilmiştir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili ilk açılan fakülte'dir. 1965-1966 öğretim yılında öğretime başlamış olan, alanında süresi dört yıl olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, bu dönemde eğitim bilimleri alanında hizmet veren tek fakülte özelliği taşımaktadır. Bu fakültede Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı ve Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuştur. Daha sonra sırasıyla Gazi, Hacettepe, İstanbul, 9 Eylül, 100. Yıl ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri açılmıştır. O dönemde Türk Eğitim sisteminin ihtiyacı olan yönetici, denetici ve uzman ihtiyacı bu fakülteler aracılığıyla karşılanmıştır. Ancak, YÖK kararı ile 1997'de eğitim fakültelerinin bu bölümleri eğitim öğretime kapatılmıştır. Şu anda sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi seviyesinde bu programlarda eğitim öğretim çalışmaları yürütülmektedir (Şişman, 2012).

"Yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel şartlar: Yükseköğrenim bitirmiş olmak, öğretmenlikte ve devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak, yöneticilik görevleri dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak, varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması olumlu olmak, yöneticilik görevi, son üç yıllık hizmet süresi içinde adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak, zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülükten muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak, seçme sınavında başarılı olmak. Okul tiplerine göre ise: (C) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda, eğitim kurumlarında en az bir yıl yöneticilik yapmış olmak; (B) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda, eğitim kurumlarında en az iki yıl yöneticilik yapmış olmak ve (A) tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacaklarda, eğitim kurumlarında en az üç yıl yöneticilik yapmış olmak" şartı aranıyordu (Millî Eğitim Bakanlığı(MEB),2010).

"Eğitim kurumu müdür ve müdür yardımcılığı için sınavların yapılacağı tarihten en az bir ay önce Bakanlıkça ülke genelinde duyuru yapılır. Yapılan sınavı kazanan yönetici adaylarının atamaları, müdürlük sınavından almış oldukları puan ile yönetmelikte belirtilen formlar üzerinden yapılan değerlendirmede aldıkları puan dikkate alınmak suretiyle oluşacak toplam puan esas alınarak, tercihleri doğrultusunda puan üstünlüğüne göre atamaları yapılır (MEB, 2010)."

"6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Madde 22: (8) okul ve kurum müdürleri, il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine, müdür başyardımcısı ve yardımcıları ise okul veya kurum müdürünün inhası ve il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından dört yıllığına görevlendirilir. Bu görevlendirmelerin süre tamamlanmadan sonlandırılması, süresi dolanların yeniden görevlendirilmesi ile bu fıkranın uygulanmasına ilişkin diğer usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenmektedir ve bu fıkra kapsamındaki görevlendirmeler özlük hakları, atama ve terfi yönünden kazanılmış hak doğurmaz" diye belirtilmiştir (MEB, 2014).

Türkiye kamuoyunda Dershaneler Yasası olarak bilinen kanunun 13 Haziran 2014 tarihinde uygulanmaya başlandığını ve bu kanunla, şu anda okul ve kurum müdürleri, il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından üç aday arasından seçilerek dört yıllığına görevlendirilmekte olduğunu belirten Özdemir (2012), 6528 Sayılı Kanun'la MEB'deki yönetici görevlendirme sürecinin eski uygulaması bir kenara koyarak ve YÖK yönetici görevlendirme sürecine benzeyen bir sistem benimsediğini belirtmiştir.

Özdemir (2012)' de okulun, eğitim ve öğretim işlerinin eş zamanlı sürdürülmek durumunda olduğu eğitim sisteminin en önemli kurumu olduğunu belirtmiştir. Okul müdürü, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarını gözeterek çağın gereklerine uygun, çevreyi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim etkinliklerinin sürdürülmesini ve eğitim ve öğretim işlerini planlamak ve eş zamanlı olarak eğitim ve öğretimin birbirini destekleyici şekilde sürdürülmesini sağlamasından sorumludur diye belirtmiştir.

Öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların değişmesini Okul-aile iş birliği ile sağlanmaktadır. Özellikle aile katılımı çocukların okul ve öğretmenlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde de temel bir araç olduğunu belirtmiştir (Burns, 1993, akt. Pehlivan, 2000).

Okçu (2011), Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler Ve Öneriler çalışmasında eğitim politikalarına katkı sağlamak amacıyla ulusal standartlar belirlenerek okul yöneticilerinin gerçek bir lider olarak yetişmelerinin sağlanması ve nesnel ölçütlere dayalı olarak okullara atanmaları için görüş ve önerilerde bulunmuştur. Ülkemizde okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine ilişkin olarak alana alternatif bir model önerisi sunmuştur. YÖK-MEB işbirliğinin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Yönetici Yetiştirme Akademisinin” kurulması, yöneticiliğin bir meslek olarak kabul edilmesi ve müdür yardımcılığı için yönetici seçme sınavının yapılması gibi birçok öneriye bu model önerisine dâhil etmiştir.

Çelenk (2012), Geleceğin Eğitim Yöneticilerini Yetiştirilmesinde Bir Model Önerisi çalışmasını bir bildiriye sunmuştur. Bu çalışmada eğitim yönetimi alanında dünyadaki gelişmeler ve Türk Milli Eğitim Sistemindeki gelişmeleri inceleyerek eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ve istihdamı ile ilgili yeni bir model önerisi sunmuştur. Denge modeli adını verdiği bu çalışmada yerel yönetim ağırlıklı bir yönetim yapısı önermiştir.

Etkili bir eğitim yöneticisinin hem öğretmen hem de öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediği bir gerçektir. Bu yüzden, etkili bir eğitim yöneticisinin, etkili bir okula neden olduğu, etkili bir okulun da öğretmen ve öğrenci başarısını arttırdığını göz önüne alırsak etkili bir eğitim yöneticisinin eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil olan öğrenci ve öğretmene yaptığı etki yadsınamayacak büyüklüktedir. Bu gerçekliği ön plana çıkarmak amacıyla (Şahin, 2002; Çelenk, 2012; Okçu, 2011; Balcı ve Çınkır, 2002; Işık, 2002) gibi birçok araştırmacı yönetici atama ve yetiştirme ile ilgili birçok çalışma yapmıştır.

Bu çalışmada, öğretmen ve yöneticilerimizin atama sistemlerinden memnuniyet düzeyi, eğitim öğretim süreçlerine etkileri, yönetim süreçlerine etkileri ve sistemin işlerliği hakkında bilgi sahibi olarak yeni atama politikalarına katkıda bulunabilmek amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerimizin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Yöneticilerin görüşme soruları aşağıdadır:

1. Yönetici olarak atanacak öğretmenler hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?
2. Yönetici olarak atanma şeklinizin olumlu yönlerini belirtiniz?
3. Yönetici olarak atanma şeklinizin olumsuz yönlerini belirtiniz?
4. Yönetici olarak atama şekillerini karşılaştırırsanız neler söylersiniz? Neden?
5. Atandığınız yöneticilik şekli açısından sizce öğretmenler (birlikte çalıştığımız personeliniz) nasıl etkilenmektedir?
6. Yönetici atama şekliniz söz konusu olduğunda okuldaki yönetim süreçlerine etkileri nelerdir?
7. Atanma şeklinizin kişisel hayatınıza etkileri neler olmuştur? Belirtiniz.

Öğretmenlerin görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Sizce, atanacak yöneticiler hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?
2. En son yönetici atama şeklinizi ele alırsak (mülakat ile yönetici atama) sizce olumlu yönleri nelerdir? Belirtiniz.
3. En son yönetici atama şeklinizi ele alırsak (mülakat ile yönetici atama) sizce olumsuz yönleri nelerdir? Belirtiniz.
4. Bir eğitimci olarak atama şekillerini karşılaştırırsanız neler söylersiniz? Neden?
5. Yöneticinizin atandığı yöneticilik şekli açısından siz öğretmenler mesleki açıdan nasıl etkilenmektesiniz?
6. Sizce, yöneticinizin atandığı yöneticilik şekli açısından okuldaki yönetim süreçlerine etkileri nelerdir?

7. Yöneticinizin atandığı yöneticilik şekli açısından sizin kişisel hayatınıza etkileri neler olmuştur? Belirtiniz.

YÖNTEM

Okul yöneticisi atama şekillerinin öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütünsel bir biçimde toplanan verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım ile nitel bir sürecin izlendiği bir yaklaşımdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). "Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011)." Nitel araştırma yönteminin bu çalışmada kullanılması ile çalışılan olay ve olgular kendi ortamları içinde incelenmekte ve bu alandaki olay ve olguları ayrıntılı bir biçimde derinlemesine açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılması yönünden daha objektif sonuçlar elde edilecektir. Görüşme insanların, bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını, inançlarını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yüzden nitel araştırma yöntemi çalışma için en verimli ve açıklayıcı araştırma tekniğidir. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma fenomenolojik bakış açısı içinde yürütmeye imkân verecek şekilde desenlenmiştir. Okul yöneticisi atama şekillerinin öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, sosyal olguların bu göreliliğini ve hareketliliğini bir an içinde yakalamaya ve anlamaya yönelik yapılır. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Sorulara verilen cevaplar görüşme formuna not edilmiştir. Daha sonrasında ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir ve görüşme formu ile birleştirilerek veriler elde edilmiştir.

Katılımcı Bilgisi

Çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ili merkez anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapmakta olan 23 erkek ve 4 kadın olmak üzere 27 okul yöneticisi ve 20 erkek ve 21 kadın olmak üzere 41 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin 2'si okul öncesinde, 8'i ilköğretim okullarında ve 9'u ortaokul ve 8'i ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin en fazla olduğu yaş aralığı 41 ve üstüdür. 41 yaş ve üstü olan okul müdürlerinin oranı % 56'dır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin atanma türüne göre sınavla atananlar (% 41) ve mülakat ile atananlar (% 44) ile birbirine yakındır. Farklı yıllarda yapılan sınavla ve yeni yönetmeliğe göre mülakat ile atananların (%15)' tir. Mülakata katılan yöneticiler araştırma etiği çerçevesinde Y1, Y2, Y3, Y4, Y5,..., Y27 kodları ile öğretmenler ise Ö1,Ö2,Ö3,...Ö41 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Görüşme soruları ilgili alan yazın taranıp araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlandıktan sonra anlaşılabilirliğini, dil ve anlatımın uygunluğunu ve görüşme süresini test etmek amacıyla 2 okul yöneticisi ve 2 öğretmen ile ön görüşme uygulaması yapılmış gözlemler ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, geçerliliğini saptamak amacıyla bir eğitim programları ve öğretimi uzmanına, bir eğitim yönetimi ve denetimi uzmanına, bir rehberlik ve psikolojik danışma uzmanına ve bir de ölçme değerlendirme uzmanına sorular incelenmek üzere gönderilmiştir. Öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Son hali verilen görüşme formları 2 okul yöneticisi ve 2 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama olarak yapılan görüşmeler araştırma verisi olarak kullanılmamıştır.

Araştırma izni alındıktan sonra 2017-2018 güz döneminde Tokat il merkezinde ve merkeze bağlı köy ve kasabalarda bulunan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 27 okul müdürü ve 41 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcının kendisini rahat hissedeceği, okul ortamından uzak, sessiz, katılımcının kendisinin belirlediği ortamda gerçekleşmiştir. Görüşme sürecinde ses kaydı, katılımcıdan izin alınması koşulu ile kullanılmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırması amacıyla daha sonra harfi harfine yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metne dönüştürülen görüşmeler eksik veya hatalı yazılan yerler olup olmadığını kontrol etmek için tekrar dinlenmiştir.

Verilerin Analizi

Yöneticilerden ve öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması, verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi süreci tamamen verilerin tekrar tekrar okunması ve veriler hakkında bir fikir sahibi olunabilmesi için araştırmacının notlar aldığı bir süreçtir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşpınar, 2013). Veri toplama sürecinde ortaya çıkan kavramlar üzerinde düşünülmüştür. Diğer kavramlarla, olası temalarla ve alanyazınla ilişkilendirilmiştir. Eldeki bütün veriler elektronik ortamda aslına sadık olarak yazılı hale getirilmiştir. Tüm veri seti yeniden okunarak kavramların bir listesi çıkarılmış ve bunlar çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan temalar için tanım ve açıklamalar ile veriler içinden seçilmiş örneklerin olduğu tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan kavram ve temalar, alandaki üç uzman tarafından gözden geçirilmiş, yeniden tartışılmış ve son haline getirilmiştir. Tüm veri seti bu kavram ve temalara göre kodlanarak frekansları belirlenmiştir. Sonuçlar tablolar ve şekillerle görsel hale getirilmiştir. Elde edilen bulgular ve alan yazındaki bilgiler ışığında sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Yönetici Olarak Atanacak Öğretmenlerin Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, yöneticilere yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 1'de betimlenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi yöneticilerin yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri bilgi (f=8), beceri (f=25), tutum (f=28) ve yetkinlik (f=29) olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır.

Yöneticilerin yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde bilgi temasında mevzuat bilgisi (f=8) ve yetkinlik temasında yöneticilerin deneyimli olması (f=11), liyakatli olması (f=10), etik kurallara uyma (f=2), misyon sahibi olma (f=1), vizyon sahibi olma (f=1), ve kişisel gelişime açık olması (f=4) gibi yeterlilikler ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerin bu temayla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Y2: Yönetici olmaya niyetlenen bir öğretmen iyi bir mevzuat bilgisine sahip olmalıdır. Kanun, yönetmelik neyi gerektiriyorsa bilmelidir. Böylece, işini daha iyi yapabilir.

Y27: Kendi branşında yeterli olmalı, 5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmalı, zamanın getirdiği becerilere sahip olmalı, gelişime ve yeniliğe açık olmalı ve özellikle yöneticiliğe başladıktan sonra hizmet içi eğitimlere katılması kişisel gelişim ve kurumsal açıdan etkili olacaktır.

Y3: İyi bir yöneticinin liderlik vasfı olmalı, vizyon ve misyon sahibi olmalı, risk alabilmeli ve krizleri fırsatlara çevirebilmesini bilmelidir.

Yöneticilerin yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde beceri temasında yöneticilerin liderlik (f=6), risk alabilme (f=1), iletişim becerileri (f=16) ve düzenli ve planlı (f=2) gibi yeterlilikler göze çarpmaktadır.

Y8: Liderlik yapabilmeli, düzenli planlı organize olması, sorun odaklı değil çözüm odaklı olması ve iletişime açık hitabeti kuvvetli olması benim bir yöneticide aradığım en önemli özelliklerden bazılarıdır.

Tablo 1 'deki tutum temasında adaletli (f=4), sabırlı (f=4), dürüst (f=3), tarafsız (f=4), çözüm odaklı (f=2), sosyal (f=9), fedakâr (f=1) ve girişimci (f=1) olmak gibi ön plana çıkmaktadır.

Y1: Yönetici tutum ve davranışlarında istikrarlı olmalıdır. Adil olmalı kayırmacılık yapmamalıdır. Tarafsız olmalıdır. Sabırlı olmalı, ani karar vermemeli ve ön yargılı olmamalıdır. En önemlisi de dürüst olmalıdır.

Y16: Bence yönetici, personel yönetimini iyi ve adaletli bir şekilde yapabilmelidir. İletişimin üst düzeyde olması, hitabet gücünün ve sosyal ilişkilerinin iyi olması önemlidir.

Tablo 1. Yöneticilerin yönetici olarak atanacak öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlanmış görüşler	f
Bilgi (f=8)	Mevzuat Bilgisi Y2,Y6,Y10,Y11,Y15,Y16,Y23,Y24	8
	Liderlik Y3,Y8,Y9,Y11,Y14,Y21	6
	Risk alabilme Y3	1
Beceri (f=25)	İletişim Becerileri Y2,Y4,Y6,Y8,Y10,Y11,Y13,Y14,Y16,Y17,Y18,Y19,Y22,Y23,Y24,Y27	16
	Düzenli ve Planlı Y8,Y23	2
	Adaletli Y1,Y4,Y16,Y27	4
	Sabırlı Y1,Y20,Y22,Y23	4
	Dürüst Y1,Y16,Y27	3
	Tarafsız Y1,Y16,Y18,Y27	4
Tutum (f=28)	Çözüm odaklı Y8,Y17,	2
	Sosyal Y6,Y8,Y9,Y12,Y14,Y16,Y23,Y24,Y26	9
	Fedakâr Y18	1
	Girişimci Y24	1
	Liyakat Y4,Y7,Y8,Y9,Y16,Y18,Y20,Y22,Y26,Y27	10
	Deneyimli Y5,Y9,Y14,Y16,Y17,Y18,Y19,Y20,Y25,Y26,Y27	11
Yetkinlik (f=29)	Kişisel gelişime açık olma Y15,Y17,Y24,Y27	4
	Etik Kurallara Uyma Y2,Y22	2
	Vizyon sahibi olma Y3	1
	Misyon sahibi olma Y3	1

Yöneticinin Atanma Şekline Göre Yöneticilerin Olumlu ve Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, yöneticilere yönetici olarak atandıkları atanma şeklinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 2'de betimlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde yöneticilerin yönetici olarak atandıkları atanma şekilleri olumlu görüşler (f=44) ve olumsuz görüşler (f=34) olarak temalara ayrılmıştır. Olumlu görüşler temasının alt temaları, sınav ile atanan (f=21) ve mülakatla atanan (f=23) olarak ve olumsuz görüşler temasının alt temalarında sınav ile atanan (f=16) ve mülakatla atanan (f=18) olarak ortaya çıkmıştır.

Olumlu görüşler temasının alt temasındaki sınav ile atanan yöneticilerin kodlanmış görüşleri şeffaf (f=1), adil (f=3), objektif (f=4), mevzuata hâkim olma (f=4), emeklerimin karşılığı (f=6) ve personelin bakış açısı olumlu (f=3) olarak ve mülakatla atanan yöneticilerin kodlanmış görüşlerinde deneyim ölçülebilir (f=2), boş kadrolara hızlı atama (f=5), iletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme (f=3), verimli çalışma imkânı (f=7) ve yeterlilik ölçülebilir (f=6) olarak gibi görüşler ön plana çıkmıştır.

Y11: Mülakat ile atandım. Deneyimim ve bu göreve uygun olduğum mülakatla daha iyi anlaşıldı. Hem de boş kadrolara daha çabuk atama yapılıyor. Yöneticilik başvuru sınavı açılacak. Sonra başvurular alınacak sınav yapılacak sonuçlar açıklanacak sıralama yapılacak boş kadrolar ilan edilecek. Kadrolara başvuru yapılacak ve atama yapılacak oldukça uzun bir süreç bu süreçte okul yöneticiliği kadrosu boş kalacak. Kurumsal sorunlar yaşanacak.

Y15: Müdürümüzün teklifi üzerine mülakat ile atandım. Tabii ki takım arkadaşını seçmek çalışma açısından daha verimli oluyorsun. Kadro ihtiyacı olduğu için sınav süreci ile uğraşmadığından çabuk ve hızlı bir şekilde atanmanız oluyor.

Y16: Sınav ile atandım. Herhangi bir siyasi görüşün etkisinde kalmadan kendi hakkınızla yöneticiliğe gelmiş oluyorsunuz. Böylelikle kimseye karşı sorumluluk hissetmiyorum. Sınava hazırlanırken yönetmelik ve kanunlara çalıştığınız için göreve başladığınızda bir sorun yaşamıyorsunuz.

Tablo 2. Yöneticilerin yönetici olarak atanacak öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Olumlu Görüşler (f=44)	Sınav ile atanma (f=21)	Şeffaf Y1	1
		Adil Y1,Y7,Y23,	3
		Objektif Y2,Y7,Y13,Y21	4
		Mevzuata hâkim olma Y5,Y9,Y16,Y23	4
		Emeklerimin karşılığı Y6,Y16,Y17,Y20,Y23,Y24	6
	Mülakat ile atanma (f=23)	Personelin bakış açısı olumlu Y10,Y13,Y24	3
		Deneyim ölçülebilir Y11,Y22	2
		Boş kadrolara hızlı atama Y11,Y15,Y19,Y25,Y26,	5
		İletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme Y3,Y8,Y27	3
		Verimli çalışma imkânı Y4,Y11,Y14,Y15,Y19,Y25,Y27	7
Olumsuz Görüşler (f=34)	Sınav ile atanma (f=16)	Yeterlilik ölçülebilir Y2,Y5,Y8,Y11,Y12,Y18	6
		Tek başına yeterli değil Y5,Y16,Y17,Y21	4
		İletişim becerileri ölçülemez Y6,Y16,Y21	3
		Teori ile pratik arasında çok fark vardır Y5,Y6,Y8,Y9,Y16,	5
		Deneyim ve yeterlilik ölçülemez Y9,Y17	2
	Mülakat ile atanma (f=18)	Atama süreci uzun sürmektedir Y10,Y13	2
		Liyakatsizlik Y3,Y11,	2
		Adam kayırmacılık Y3,Y8,Y15,Y18	4
		Objektifliği tartışmalıdır Y2,Y26,Y27	3
		Personelin bakış açısı olumsuz Y4,Y11,Y12,Y15,Y19,Y22, Y24,Y26,Y27	9

Tablo 2'de olumsuz görüşler temasının alt temalarında sınav ile atanan yöneticilerin kodlanmış görüşleri tek başına yeterli değil (f=4), iletişim becerileri ölçülemez (f=3), teori ile pratik arasında çok fark vardır (f=5), deneyim ve yeterlilik ölçülemez (f=2), atama süreci uzun

sürmektedir(f=2) olarak ve mülakatla atanan yöneticilerin kodlanmış görüşleri liyakatsizlik (f=2),adam kayırmacılık (f=4), objektifliği tartışmalıdır (f=3), personelin bakış açısı olumsuz (f=9) olarak ortaya çıkmıştır.

Y8: Mülakat ile atandım. Ama ortamda çok konuşuluyor siyasi müdahalelerin olduğu ve torpil ile bazı kişilerin seçildiği. Böyle olması çok üzücü. Ama sınav sistemi ile iş sadece teori de kalıyor. Kişi uygulama safhasında çok sorun yaşıyor.

Y9: Sınavı müfredat ve genel kültür açısından akademik yönü gelişmiş ama yöneticilik vasfı olmayan herkes geçebilir. Kişinin bu alandaki deneyimini ve yeterliliği sınav ile ölçmek mümkün değildir.

Atama Şekillerinin Karşılaştırılmasıyla Ortaya Çıkan Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin atama şekillerini karşılaştırılması istenmiştir. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 3' te betimlenmiştir. Temalar, sınav ile atama sistemine ilişkin görüşler (f=50) ve mülakat ile atama sistemine ilişkin görüşler (f=48) olarak ortaya çıkmıştır. Sınav ile atama sistemi temasına kodlanmış görüşler şeffaf (f=3), adil (f=3), objektif (f=10), mevzuata hakim olma (f=5), kişisel hayatta ve mesleki hayatta huzurlu hissetme(f=2), deneyim ve yeterlilik ölçülemez (f=6), tek başına yeterli değil (f=13) ve iletişim becerileri ölçülemez (f=8) olarak; Mülakat ile atama sistemi temasına ilişkin kodlanmış görüşler deneyim ölçülebilir (f=1) iletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme (f=2), yeterlilik ölçülebilir (f=3), kişisel hayatta ve mesleki hayatta huzursuz hissetme (f=3), siyasi görüşün etkisi (f=5), objektifliği tartışmalıdır (f=7), tek başına yeterli değil (f=16), adam kayırmaca (f=28) ve süre yeterli değil (f=3) olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Yöneticilerin atama şekillerini karşılaştırmasına ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Sınav ile Atama Sistemi(f=50)	Şeffaf Y1,Y13,Y22	3
	Adil Y7,Y13,Y16	3
	Objektif Y2,Y5,Y7,Y13,Y16,Y17,Y20,Y21,Y27,Y28	10
	Mevzuata hakim olma Y11,Y17,Y21,Y25,Y26	5
	Kişisel hayatta ve mesleki hayatta huzurlu hissetme Y13,Y26	2
	Deneyim ve yeterlilik ölçülemez Y3,Y9,Y14,Y19,Y20,Y24	6
	Tek başına yeterli değil Y8,Y11,Y12,Y14,Y15,Y17, Y18,Y19, Y20,Y21,Y23,Y24,Y26	13
	İletişim becerileri ölçülemez Y6,Y9,Y11,Y14,Y19,Y20,Y24,Y25	8
	Deneyim ölçülebilir Y10	1
	İletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme Y14,Y16	2
Mülakat ile Atama Sistemi (f=48)	Yeterlilik ölçülebilir Y14,Y16,Y18	3
	Kişisel hayatta ve mesleki hayatta huzursuz hissetme Y6,Y20,Y27	3
	Siyasi görüşün etkisi Y6,Y7,Y9,Y12,Y27	5
	Objektifliği tartışmalıdır Y3,Y5,Y7,Y13,Y20,Y24,Y27	7
	Tek başına yeterli değil Y4,Y8,Y11,Y12,Y14,Y15,Y16,Y17, Y18,Y19,Y20,Y21,Y23,Y24,Y26,Y27	16
	Adam kayırmaca Y1,Y4,Y7,Y9,Y11,Y14,Y16,Y21	8
	Süre yeterli değil Y3,Y22,Y24	3

Y24: Tek sınavla atanmak kişinin yöneticilik kabiliyetlerini ölçmüyor. Mevzuat sürekli değişiyor. Zaten bu soruları hazırlayanların bile bildiğini sanmıyorum. Hele de teknoloji bu kadar gelişmiş ve bir tıkla birçok konuya ulaşabiliyorken. Mülakat da

doğru bir yöntem değil. 10 dakika veya yarım saat içinde kişilerin yeterliliklerini ölçemezsiniz. Her ikisi de tek başına yeterli değil ve birçok eksikliğe sahip.

Y26: Sınavla ile atanınca çalıştığın için kanun yönetmelik biliyorsun. Çalışarak ve çabalayarak hedefine ulaştığın için iç huzurla işini rahatlıkla yapıyorsun. Tabii olarak sınav tek başına eksiklikleri var. Mülakatta ülkemiz için şaibeli bir durum ortaya çıkarmaktadır. Mülakatta yeterli değildir. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yukarıdaki tabloda yöneticilere atama şekillerinin karşılaştırılması istenmiştir. Yöneticiler; sınav ile atama şeklinin şeffaf, adil ve objektif olmasının yanı sıra mevzuata hakim olma ve kişisel ve mesleki hayatta huzur getirmesine rağmen deneyim, yeterlilik ve iletişim becerilerinin sınav sistemi ile ölçülemediğinden sınav sisteminin tek başına yeterli bir ölçme şekli olmadığını belirtmişlerdir. Mülakat ile atama şeklinde yöneticiler, deneyim ve yeterliliğin ölçülebilir olmasının yanı sıra iletişim becerileri ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edilebilirken mülakat süresinin yeterli olmaması, siyasi grupların etkisi ve adam kayırmaca yapıldığını düşündükleri için mülakat ile yönetici seçmenin objektifliğini kaybettiğini ve bu yüzden yönetici adayları kendilerini mesleki ve sosyal hayatında huzursuz hissettiğini ve bu sebeplerden ötürü yönetici seçme sistemi olarak tek başına yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Deneyim ve yeterliliğin ölçülebilir olmasının yanı sıra iletişim becerileri ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edilebilmesine rağmen mülakat süresinin yeterli olmaması, siyasi grupların etkisi ve adam kayırmaca yapıldığını düşündükleri için mülakat ile yönetici seçmenin objektifliğini kaybettiği için yönetici seçme sistemi olarak tek başına yeterli olmadığını sınavın yönetici seçiminde yine de en güvenilir ve adil seçim olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yöneticilerin Atandıkları Yöneticilik Şekli Açısından Öğretmenlerin Etkilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin atandıkları yöneticilik şekli açısından öğretmenlerin nasıl etkilendiği sorulmuş ve bu duruma ilişkin görüşlerin içerik analizi Tablo 4' de betimlenmiştir. Temalar, sınav ile atanan yönetici teması (f=11) ve mülakat ile atanan yönetici teması (f=18) olarak belirlenmiştir. Sınav ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; olumlu görüşler (f=10), olumsuz görüşler (f=0) ve fikir sahibi değil (f=1) olarak ortaya çıkmıştır.

Y1: Pozitif geri dönütler alıyorum çünkü hak ederek bu göreve geldim. Siyasi baskı altında olmadığım için personelimle olan iletişimim daha rahat ve güvenli. Olarak görüş bildirmiştir.

Mülakat ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; olumlu görüşler (f=3), olumsuz görüşler (f=11) ve fikir sahibi değil (f=4) olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda belirtilen bazı görüşlere yer verilmiştir:

Y15: Öğretmen arkadaşlarımdan olumlu dönütler alıyorum. Kendi okullarından sevdikleri birinin yönetici olarak gelmesi beni önceden tanıyıp bildikleri için ilişkilerimizde rahatlık sağladı.

Y2: Müdürlüğe yeterli olmadığımı torpille müdür olmuş gözüyle bakıyorlar. Bu da beni rahatsız ediyor.

Tablo 4. Yöneticilerin atandıkları yöneticilik şekli açısından öğretmenlerin etkilene düzeyleri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Sınav ile Atanan Yönetici (f=11)	Olumlu görüşler Y1,Y5,Y6,Y9,Y10,Y13,Y16,Y17,Y23,Y26 Olumsuz görüşler Fikir sahibi değil Y20,	10 0 1
Mülakat ile Atanan Yönetici (f=18)	Olumlu görüşler Y18,Y11,Y15, Olumsuz görüşler Y2,Y4,Y7,Y12,Y18,Y19,Y22,Y21,Y24,Y25,Y26 Fikir sahibi değil Y3,Y8,Y14,Y27	3 11 4

Öğretmenlere en son yönetici atama şekli hakkında olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri soruldu ve elde edilen veriler yöneticilerin belirttiği görüşlerle birbirine yakındır. Öğretmenler, mülakat sistemi ile iletişim becerileri ve sosyal özellikleri analiz edilebileceğini ve yeterliliklerin ancak mülakat ile ölçülebileceğini belirtirken mülakat ile seçmede siyasi baskılar ve adam kayırmaca gibi olumsuzlukların için içine dahil olduğunu düşündükleri için objektif kriterler ve tarafsız kurullar tarafından seçme yapılmadığını, sonuçların objektif olmadığı ve liyakatin göz ardı edildiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, bu sebeplerden dolayı mülakat sisteminin yarardan çok zarar getirdiğine inandığı için hiçbir olumlu yanı olmadığını düşünen öğretmenlerde çoğunluktadır.

Yöneticilerin Yönetici Olarak Atanma Şekillerinin Okuldaki Yönetim Süreçlerine Etkilerine İlişkin Bulgular

Yöneticilere atandıkları yönetim şekli açısından çalıştıkları okullardaki yönetim süreçlerine ilişkin etkilerin neler olduğu sorulmuş ve bu duruma ilişkin içerik analizi Tablo 5' te betimlenmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin yönetici olarak atanma şekillerinin okuldaki yönetim süreçlerine etkileri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Sınav ile Atanan Yönetici (f=11)	Hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Y1,Y5,Y6,Y7,Y9,Y10,Y13, Y16, Y17,Y20,Y23	11
	Örgütlenme ile ilgili sıkıntılar Y2,Y3,Y12,Y19,Y21,Y26	6
Mülakat ile Atanan Yönetici (f=24)	Eşgüdümleme ile ilgili sıkıntılar Y4,Y9,Y19, Y21,Y22,Y24	6
	İletişim ile ilgili sıkıntılar Y8, Y21,Y22,Y24, Y26,Y27	6
	Emretme ile ilgili sıkıntılar Y8,Y14	2
	Hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Y11,Y15,Y18, Y25	4

Yöneticilere atandıkları yönetim şekli açısında çalıştıkları okullardaki yönetim süreçlerine ilişkin etkilerin neler olduğu sorulmuş ve bu duruma ilişkin içerik analizi yapılmıştır. Temalar, sınav ile atanan yönetici teması (f=11) ve mülakat ile atanan yönetici teması (f=24) olarak belirlenmiştir. Sınav ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; hiçbir sıkıntı yaşamıyorum (f=11) olarak belirlenmiştir.

Y1: Bileğimin hakkıyla geldiğim için personel tarafından kabul ve saygı gördüm. Yönetim süreçlerine dair bir sıkıntı yaşamadım ve yaşamamaktayım. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Mülakat ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; örgütlenme ile ilgili sıkıntılar (f=6), eşgüdümleme ile ilgili sıkıntılar (f=6), iletişim ile ilgili sıkıntılar (f=6), emretme ile ilgili sıkıntılar (f=2) ve hiçbir sıkıntı yaşamıyorum (f=4) olarak belirlenmiştir.

Y3: Düşünceleri nedir bilemiyorum ama bazı personel verilen görevleri üstlenmek istemiyor ve yaptığımız çalışmaların bir parçası olmak istemiyor. Bu da olur olmaz diğer personeli de olumsuz etkiliyor.

Y8: Atanma durumuma önyargılı yaklaştıkları için iletişim konusunda sıkıntı yaşıyorum. Verdiğim emirleri mecburiyetten zoraki gönülsüzce yapıyorlar. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yönetici Olarak Atanacak Öğretmenlerin Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, öğretmenlere yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 6' da betimlenmiştir.

Tablo 6' da görüldüğü gibi yöneticilerin yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri bilgi (f=9), beceri (f=29) tutum (f=92) ve yetkinlik (f=49) olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde bilgi temasında yöneticilerin, mevzuat bilgisi (f=9) ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin yönetici olarak atanacak öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde beceri temasında yöneticilerin etik kurallara uyma (f=4), liderlik (f=6), risk alabilme (f=2), iletişim becerileri (f=17) ve düzenli ve planlı (f=4) gibi yeterlilikler göze çarpmaktadır.

Ö18: Yönetici liyakatli, adaletli olmalı. Görevinde titizlik göstermeli. Düzenli ve planlı olmalı. Ne yaptığını ve ne yapacağını bilmeli. Personeli ve çevresindeki diğer insanlarla nasıl iletişim kuracağını bilmeli.

Tablo 6. Öğretmenlerin yönetici olarak atanacak öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Bilgi (f=9)	Mevzuat bilgisi Ö14,Ö15,Ö17,Ö24,Ö25,Ö30,Ö32,Ö36,Ö37	9
	Liderlik Ö2,Ö15,Ö30,Ö33,Ö36,Ö40	6
Beceri (f=29)	Risk alabilme Ö14,Ö15,	2
	İletişim Becerileri Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö18,Ö21,Ö23,Ö26 Ö27,Ö29,Ö32,Ö33,Ö36	17
	Düzenli ve Planlı Ö14,Ö15,Ö18,Ö41	4
	Adaletli Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö24, Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö39,Ö40,	26
	Sabırlı Ö1,Ö6,Ö41	3
Tutum (f=92)	Güler yüzlü Ö11, Ö14,Ö15,Ö33	4
	Tarafsız Ö3,Ö14,Ö17,Ö22,Ö23,Ö25,Ö31,Ö32,Ö35,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41	13
	Çözüm odaklı Ö3,Ö14,Ö27,Ö36	4
	Sosyal Ö11,Ö14,Ö23,Ö24,Ö26,Ö37	6
	Fedakâr Ö11,Ö15,Ö16,	3
	Çalışkan Ö27,Ö30,Ö31,Ö38,Ö40	5
	Hoşgörülü Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö24,Ö26,Ö33,Ö34,Ö37,Ö39	14
	Destekleyici Ö3,Ö5,Ö8,Ö11,Ö14,Ö24,Ö27,Ö41	8
	Fikir paylaşımında bulunan Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö13,Ö40	6
	Liyakat Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20, Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö32,Ö38	22
Deneyimli Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö24	6	
Yetkinlik (f=49)	Kişisel gelişime açık olma Ö3,Ö12,Ö15,Ö22,Ö25,Ö28,Ö38,Ö41	8
	Etik Kurallara Uyma Ö8,Ö14,Ö15,Ö40	4
	Misyon sahibi olma Ö3,Ö15,Ö19,Ö28	4
	Vizyon sahibi olma Ö3,Ö9,Ö15,Ö19,Ö28	5

Tablo 6' daki tutum temasında adaletli (f=26), sabırlı (f=3), güler yüzlü (f=4), tarafsız (f=13), çözüm odaklı (f=4), sosyal (f=6), fedakâr (f=3), çalışkan (f=5), hoşgörülü (f=14), destekleyici (f=8) ve fikir paylaşımında bulunan (f=6) ve yetkinlikler temasında deneyimli olması (f=6), liyakatli olması (f=22), misyon sahibi olma (f=4), vizyon sahibi olma (f=5) ve kişisel gelişime açık olması (f=8) gibi yönetici özellikleri plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö3: Yönetici, belli kalıplara bağlı kalmadan esnek olabilmeli. Önceliği eğitim ve öğretim olmalıdır. Bu göreve layık ve yenilikçi ve kişisel gelişime açık olmalıdır. Ayrıca,

belirsizlik durumlarında problem çözücü olup son noktayı koyabilmelidir. Öğretmenleri denetleyen değil destekleyen olmalıdır.

Ö4: Benim birlikte çalışmak istediğim yönetici de aradığım en birinci özellik; görevini hakkıyla yapan liyakatli idarecilik vasfı olan bir yönetici ile çalışmaktır. Kendini ifade etme ve empati kurabilme yeteneğine sahip olabilmeli. Bazı durumlarda, çalışanlarını anlayışla karşılamalıdır.

En Son Yönetici Atama Şekillerine (Mülakat İle Yönetici Atama) Göre Öğretmenlerin Olumlu ve Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, öğretmenlere en son yönetici atama şekli hakkında olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 7' de betimlenmiştir.

Tablo 7. En son yönetici atama şekillerine göre öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Mülakat ile Atama Olumlu Görüşler (f=28)	Deneyim ölçülebilir Ö3,Ö4,Ö27,	3
	Boş kadrolara hızlı atama Ö9,Ö22,	2
	İletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme Ö3,Ö4,Ö9,Ö11,Ö19,Ö22,Ö24,Ö30,Ö32,Ö33,Ö37,Ö40,Ö41	13
	Yeterlilik ölçülebilir Ö2,Ö4,Ö23,Ö27,Ö33,Ö37	6
Mülakat ile Atama Olumsuz Görüşler (f=113)	Süre yetersiz Ö3,Ö13,Ö26,Ö38	4
	Adam kayırmacılık Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö38,Ö40,Ö41	33
	Objektifliği tartışmalıdır Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö27,Ö29,Ö30,Ö32,Ö33,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41	24
	Hiçbir olumlu yanı yoktur Ö1,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö31,Ö34,Ö35,Ö36,Ö38,Ö39	24
	Personelin bakış açısı olumsuz Ö4,Ö6,Ö12,Ö14,Ö17,Ö18,Ö25,Ö31,Ö34,Ö37	10
	Liyakatsizlik Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö18,Ö22,Ö24,Ö25,Ö26,Ö29,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö39	22

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mülakat ile yönetici atama şekillerine ilişkin görüşleri olumlu görüşler (f=28) ve olumsuz görüşler (f=113) olarak temalara ayrılmıştır. Olumlu görüşler; deneyim ölçülebilir (f=3), boş kadrolara hızlı atama (f=2), iletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme (f=13), ve yeterlilik ölçülebilir (f=6) olarak gibi görüşler ön plana çıkmıştır. Tablo 10'da olumsuz görüşler temasının, süre yetersiz (f=4), adam kayırmacılık (f=33), objektifliği tartışmalıdır (f=24), hiçbir olumlu yanı yok (f=24), personelin bakış açısı olumsuz (f=10) ve liyakatsizlik (f=22) olarak ortaya çıkmıştır. İfade edilen bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö3: Yönetici adayının iletişim becerisi, yöneticilik yeterliliği, bilgi ve tecrübe birikimi daha net ölçülebilir. Ancak mülakat süresinin gereğinden kısa olması durumunda aranan nitelikler adil bir şekilde ölçülemeyebilir. Mülakatı yapan yetkililer konu hakkında yeterince deneyimli olmayabilir. Referans adı altında adam kayırma yapılabilir.

Ö41: Sadece mevzuatı bilerek sınava giren ve başarılı olan birinin insani ilişkileri, iletişim becerileri zayıf olabilir. Bu özellikler ancak mülakat ile ölçülebilir. Ancak siyasi çıkarlar ve sendikal gücü olanların idareci olması en olumsuz sonucuydu.

Atama Şekillerinin Karşılaştırılmasıyla Ortaya Çıkan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin atama şekillerinin karşılaştırılması istenmiştir. Bu soruya ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 8'de betimlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin atama şekillerinin karşılaştırmasına ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Sınav ile Atama Sistemi (f=125)	Şeffaf Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö23,Ö24,Ö25,Ö34,Ö38	15
	Adil Ö1,Ö2,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö28,Ö31,Ö35,Ö39,Ö40	22
	Objektif Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö29,Ö31,Ö33,Ö35,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41	33
	Mevzuata hakim olma Ö1,Ö8,Ö9,Ö16,Ö22,Ö24,Ö25,Ö41	8
	Yeterlilik ölçülebilir Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö16,Ö18,Ö19,Ö22,Ö32,Ö34,	14
	Deneyim ve yeterlilik ölçülemez Ö2,Ö3,Ö4,Ö23,Ö27,Ö33,Ö37	7
	Tek başına yeterli değil Ö2,Ö3,Ö4,Ö14,Ö18,Ö19,Ö21,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30,Ö32,Ö36,	13
Mülakat ile Atama Sistemi (f=112)	İletişim Becerileri Ölçülemez Ö2,Ö3,Ö9,Ö11,Ö19,Ö22,Ö24,Ö30,Ö32,Ö33,Ö37,Ö40,Ö41	13
	Deneyim ölçülebilir Ö3,Ö4,Ö27	3
	İletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme Ö2,Ö3,Ö9Ö11,Ö19,Ö22,Ö23,Ö24,Ö30,Ö32,Ö33,Ö37,Ö40,Ö41	14
	Yeterlilik ölçülebilir Ö2,Ö3,Ö4,Ö23,Ö27,Ö30,Ö33,Ö37	8
	Siyasi görüşün etkisi Ö1,Ö2,Ö14,Ö16,Ö17,Ö21,Ö29,Ö34,Ö36	9
	Objektifliği tartışmalıdır Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö27,Ö29,Ö30,Ö32,Ö33,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41	29
	Tek başına yeterli değil Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö15,Ö19,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30,Ö32,Ö36,	12
Adam kayırmaca Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö25,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö38,Ö40,Ö41	34	
Süre yeterli değil Ö1,Ö2,Ö3	3	

Temalar, sınav ile atama sistemine ilişkin görüşler (f=125) ve mülakat ile atama sistemine ilişkin görüşler (f=112) olarak ortaya çıkmıştır. Sınav ile atama sistemi temasına kodlanmış görüşler şeffaf (f=15), adil (f=22), objektif (f=33), mevzuata hakim olma (f=8), deneyim ve yeterlilik ölçülemez (f=14), tek başına yeterli değil (f=7) ve iletişim becerileri ölçülemez (f=13) olarak; mülakat ile atama sistemi temasına ilişkin kodlanmış görüşler deneyim ölçülebilir (f=3) iletişim ve sosyal yönü güçlü olanları analiz edebilme (f=14), yeterlilik ölçülebilir (f=8) siyasi görüşün etkisi (f=9), objektifliği tartışmalıdır (f=29), tek başına yeterli değil (f=12), adam kayırmaca (f=34) ve süre yeterli değil (f=3) olarak ortaya çıkmıştır. İfade edilen bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö7: Yönetici seçme sınavla olmalıdır. Çünkü objektif ve sonuçlar şeffaftır. Herkes hak ettiğini alır. Bence yeterlilikler sınav ile ölçülebilir. Mülakatla yönetici atamaların objektif olduğuna inanmıyorum. Mülakat ile atamada yanlış davranışlar söz konusu olabileceğinden yeterlilikler göz önüne alınmayacaktır.

Ö33: Sınav ile atama ne kadar objektif olsa da sınavı kazanamayacak ancak yeterli deneyim ve iyi iletişim becerilerine sahip deneyimli yöneticilerin seçimine mülakat ile

atama imkân verir. Ne yazık ki mülakat ile yönetici atamanın en olumsuz yönü hakkaniyet ve yeterlilik esaslarını çoğu zaman dikkate alınmayarak belirli siyasi ve ideolojik görüşler çerçevesinde değerlendirmelerin yapılmasıdır. Mevcut atama sistemlerinin ikisi de tek başına yeterli değil. Sınav ve mülakat yapılmalı. Ancak değerlendirmeler bağımsız kurullarca belli ölçütlere bağlı olarak yapılması daha uygun ve adil olur.

Yöneticilerinin Atandıkları Yöneticilik Şekli Açısından Öğretmenlerin Mesleki Açından Etkilenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, yöneticilerinin atandıkları yöneticilik şekli açısından öğretmenlerin mesleki açıdan nasıl etkilendiği sorulmuş ve bu duruma ilişkin görüşlerin içerik analizi Tablo 9'da betimlenmiştir.

Tablo 9. Yöneticilerinin atandıkları yöneticilik şekli açısından öğretmenlerin mesleki açıdan etkilenme düzeyleri

Temalar	Kodlanmış görüşler	f
Sınav ile Atanan Yönetici (f=10)	Olumlu görüşler Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö22,Ö23	8
	Olumsuz görüşler Ö3	1
	Fikir sahibi değil Ö7	1
Mülakat ile Atanan Yönetici (f=32)	Olumlu görüşler Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö10,Ö16,Ö27,Ö30,Ö31,Ö33,Ö37,Ö41	12
	Olumsuz görüşler Ö1,Ö5,Ö6,Ö11,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21, Ö24, Ö25,Ö28,Ö29,Ö32,Ö36,Ö39,Ö40	17
	Fikir sahibi değil Ö7,Ö26,Ö38	3

Tablo 9' da yöneticilerinin atandıkları yöneticilik şekli açısından öğretmenlerin mesleki açıdan etkilenme düzeylerine ilişkin içerik analizleri yapılmıştır. Temalar, sınav ile atanan yönetici teması (f=10) ve mülakat ile atanan yönetici teması (f=32) olarak belirlenmiştir. Sınav ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; olumlu görüşler (f=8), olumsuz görüşler (f=1) ve fikir sahibi değil (f=1) olarak ortaya çıkmıştır.

Ö3: Sınavla atanan yöneticim iletişim becerilerinin ve sosyal ilişki kurabilme becerileri açısından yeterli olmadığını düşünüyorum. Mülakat ile atanan yöneticimiz daha yenilikçi ve iletişime açık olması beni mesleğimi icra ederken huzurlu hissettiriyor.

Ö12: Yöneticimiz sınavla atandığı için hak ederek ve emek vererek geldiği için saygı duyuyorum. Mesleki kendimi rahat hissettiğim bir ortamda çalışıyorum. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Mülakat ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; olumlu görüşler (f=12), olumsuz görüşler (f=17) ve fikir sahibi değil (f=3) olarak ortaya çıkmıştır.

Ö1: Olumsuz etkilenmekteyim. Bizi tanımak için pek çaba sarfetmemekte. Yöneticilikle ilgili bilgi sahibi değil ve yeterli değil. Ancak araştırma yapma gereği de duymuyor.

Ö6: Belirli bir özelliği olmayan bir yönetici ile çalışıyorum. Adil davranmıyor. Empati kurmuyor ve eşitsizliklere sebep oluyor. Öğretmenler arasında bile sorunlar yaşanmasına sebep oluyor.

Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Yönetici Olarak Atanma Şekillerinin Okuldaki Yönetim Süreçlerine Etkilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, yöneticilerinin atandıkları yönetim şekli açısından çalıştıkları okullardaki yönetim süreçlerine ilişkin etkilerin neler olduğu sorulmuş ve bu duruma ilişkin içerik analizi Tablo 10' da betimlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin, yöneticilerinin yönetici olarak atanma biçimlerinin okuldaki yönetim süreçlerine etkileri

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Sınav ile Atanan Yönetici (f=8)	Hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Ö7,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö23	8
Mülakat ile Atanan Yönetici (f=50)	Örgütlenme ile ilgili sıkıntılar Ö1,Ö5,Ö6,Ö8,Ö28,Ö34,Ö36,Ö40	8
	Eşgüdümleme ile ilgili sıkıntılar Ö4,Ö5,Ö17,Ö18,Ö20,Ö25,Ö35,Ö36,Ö39	9
	İletişim ile ilgili sıkıntılar Ö6,Ö11,Ö20,Ö28,Ö31,Ö34,Ö36,Ö40	8
	Emretme ile ilgili sıkıntılar Ö11,Ö25,Ö34,Ö36	4
	Karar verme ve Denetleme ilgili sıkıntılar Ö1,Ö5,Ö8,Ö17,Ö19,Ö24,Ö31,Ö36	8
	Hiçbir sıkıntı yaşamıyorum Ö2,Ö3,Ö10,Ö21,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö32,Ö33,Ö37,Ö38,Ö41	13

Temalar, sınav ile atanan yönetici teması (f=8) ve mülakat ile atanan yönetici teması (f=50) olarak belirlenmiştir. Sınav ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; hiçbir sıkıntı yaşamıyorum (f=8) olarak belirlenmiştir.

Ö7: İdarecimiz öğretmenlerini örgütlenme ve birleştirme sürecinde yeterlidir.

Ö12: Yöneticimiz, işin ehli olduğu için yönetim süreçleri açısından bir sıkıntı yaşamamaktayım. Kendisini yeterli buluyorum. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Mülakat ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; örgütlenme ile ilgili sıkıntılar (f=8), eşgüdümleme ile ilgili sıkıntılar (f=9), iletişim ile ilgili sıkıntılar (f=8), emretme ile ilgili sıkıntılar (f=4), karar verme ve denetleme ilgili sıkıntılar (f=8), ve hiçbir sıkıntı yaşamıyorum (f=13) olarak belirlenmiştir.

Ö5: Karar verme sürecinde tek başına değil öğretmen ve yöneticilerle birlikte beraber olamamaktadır. Öğretmenleri örgütlenme ve birleştirme konusunda yetersiz kalmaktadır.

Ö6: Tarafli davranıyor. Açık görüşlü değil. Olaylara sadece kendi açısından bakıyor. İletişimi zayıf ve öğretmenleri motive edemiyor. Aksine motivasyonlarını kırıyor. Destek değil köstek oluyor. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Atanma Şekillerinin Kişisel Hayatlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, yöneticilerinin atanma şekillerinin kişisel hayatlarına etkileri sorulmuş ve bu duruma ilişkin içerik analizi Tablo 11' de betimlenmiştir. Öğretmenlere, yöneticilerinin atanma şekillerinin kişisel hayatlarına etkilerin neler olduğu sorulmuş ve bu duruma ilişkin içerik analizi yapılmıştır. Temalar, sınav ile atanan yönetici teması (f=8) ve mülakat ile atanan yönetici teması (f=33) olarak belirlenmiştir. Sınav ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; olumlu etki (f=3) olarak belirlenmiştir. Olumsuz etki (f=0) ve hiçbir etkisi yok (f=5) olarak belirlenmiştir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö12: Olumsuz bir etkisi olmamıştır. Kendimi rahat hissettiğim bir yönetici ile çalışıyorum.

Ö13: Okulda mutlu olduğum için kişisel hayatımda da çok mutluyum. Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Mülakat ile atanan yönetici temasına ait kodlanmış görüşler; olumlu etki (f=5), olumsuz etki (f=11) ve hiçbir etkisi yok (f=17) olarak belirlenmiştir. Bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö3: Yeni nesil idarecilerle daha rahat iletişim kurup kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Bu da kişisel hayatımda olumlu etki yaratıyor.

Ö10: Yüksek motivasyon bir öğretmenlerin her şeyidir. Yöneticiler mülakatla seçildiğinde tarafsızlık olmayacağından ruhsal etkileri illaki kişisel sosyal hayatımı etkilemeye devam edecektir.

Tablo 11. Öğretmenlerin, yöneticilerinin atanma biçimlerinin kişisel hayatlarına etkisi

Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
Sınav ile Atanan Yönetici (f=8)	Olumlu etki Ö12,Ö13,Ö14	3
	Olumsuz etki	0
	Hiçbir etkisi yok Ö7,Ö15,Ö16,Ö22,Ö23	5
Mülakat ile Atanan Yönetici (f=33)	Olumlu etki Ö3,Ö9,Ö27,Ö33,Ö41	5
	Olumsuz etki Ö10,Ö11,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21, Ö24,Ö25,Ö29,Ö38	11
	Hiçbir etkisi yok Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö26,Ö28,Ö30, Ö31,Ö32,Ö34,Ö35,Ö36, Ö37,Ö39,Ö40	17

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerimizin kişisel bilgilerinden elde edilen verilere göre geneli sınav ve mülakat ile atanmış yönetici ile çalıştıkları görülmektedir. Yöneticilerimizin de çoğunluğu önceden sınav sistemiyle de atanmış olduklarını belirtmişlerdir. Bulgular kısmından elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlk olarak yöneticilik mesleği yönetmelik yerine yasa ile profesyonelleştirmeli ve yönetici seçme ve atama süreci genel çoğunluğun memnuniyetini gözeterek ve okul yöneticilerinin de beklentilerini karşılayacak bir sisteme kavuşturulmalı ve işlerlik kazandırılmalıdır. Okul yöneticiliğine atanacaklarda yönetici adaylarının kurumun ihtiyaçlarını anlayabilecek seviyede öğretmenlik deneyimi aranmalıdır.

Altın ve Vatanartıran da (2014) yaptığı çalışmada yönetici seçme sürecinde mülakat yapılmasının yöneticinin kişilik özelliklerinin insani ilişkilerinin, hitabet yeteneğinin, temsil kabiliyetinin ve yönetici yeterliliklerinin görülmesi açısından çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, mülakat yaparken objektif seçmeden ayrılacağı ve torpil endişesini ve dedikodularını önlemek amacıyla mülakatın tarafsız bir kurul tarafından yapılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır.

Okul yöneticiliğine seçilecek yöneticilere mutlaka sınav yapılmalıdır. Okul yöneticisi seçme sistemi %60 alınacak şekilde sınav, %30 alınacak şekilde mülakat ve %10 alınacak şekilde Ek2 diye adlandırılan kişinin ödül, ceza, deneyim, eğitim gibi yeterliliklerin dikkate alındığı bir form ile değerlendirme yapılmalıdır.

Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında mülakat değerlendirilmesinin; adam kayırma, politik görüşe göre seçme vb. olumsuzluklarında önüne geçilebilmesi için Bakanlık ve üniversitelerce oluşturulacak ortak kurullarla yapılmalıdır. Bu tür uygulamalarla mülakat sınavına duyulan objektifliği tartışmalı ve amaçlarına uygun biçimde yapılmadığına ilişkin endişelerin giderilmesi gereklidir.

Çamur (2003) yaptığı çalışmada, liyakat ilkesinin, atamalarda tarafsızlık ve eşitlik sağlayarak, siyasi atama mekanizmasının oluşmasını önleyecektir. Örgütün zayıflamasına, siyasi grupların örgüt üzerindeki informal kontrol ve baskısına sebep olan bu mekanizma, üst basamak yöneticileri arasında değişmeyi de beraberinde getirdiğinden devlet yapısına da zarar

vermektedir. Liyakat ilkesi dikkate alınarak siyasi müdahalelerin önüne geçilebileceğini belirtmiştir.

Yöneticilerde bulunması gereken deneyim, liyakat, insan ilişkileri ve iletişim becerileri gibi özelliklerin ölçümünde objektif kriterler belirlenmeli ve mesleki yeterlilik ile ilgili ölçütler göz önüne alınarak bir atama politikası oluşturulmalıdır.

Altın ve Vatanartıran' ın yaptığı araştırmada (2014) yönetici seçme sürecinde yazılı sınav olmasının güvenilirliği, objektifliği, adil bir yerleştirmeyi sağladığı belirlenmiştir. Sınavların, siyasi müdahaleleri ve adam kayırmanın önüne geçtiği ayrıca mevzuat konusunda bilgi sahibi olunmasında ve yöneticinin bilmesi gereken temel bilgileri ölçtüğü düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Dezavantajları olmasına rağmen objektif ve en güvenilir ölçütler sınav olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yönetici seçme sürecinde mülakat yapılmasının yöneticinin kişilik özelliklerinin, insani ilişkilerinin, hitabet yeteneğinin, temsil kabiliyetinin ve yönetici yeterliliklerinin ölçülmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Celep (2000, s. 51) yöneticinin deneyim ve bilgisine güvenmeyen, yöneticisinden gurur duymayan, yöneticisini benimsemeyen öğretmenlerle yönetici arasında yalnızca yukarıdan aşağıya doğru olan tek yönlü bir iletişim söz konusu olduğunu belirtmiştir. Çevresiyle ve çalışanlarıyla iyi iletişim kurabilen yöneticilerin kurumlarının daha verimli olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticisi seçme sistemi %60 alınacak şekilde sınav, %30 alınacak şekilde mülakat ve %10 alınacak şekilde Ek2 diye adlandırılan kişinin ödül, ceza, deneyim, eğitim gibi yeterliliklerin dikkate alındığı bir form ile değerlendirme yapılmalıdır.

Eğitim kurumlarına yönetici atamalarında mülakat değerlendirilmesinin; adam kayırma, politik görüşe göre seçme vb. olumsuzluklarında önüne geçilebilmesi için bakanlık ve üniversitelerce oluşturulacak ortak kurullarla yapılmalıdır. Bu tür uygulamalarla mülakat sınavına duyulan objektifliği tartışmalı ve amaçlarına uygun biçimde yapılmadığına ilişkin endişelerin giderilmesi gereklidir.

Eğitim kurumlarına atanacak yöneticilerde Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere öncelik tanınmalıdır.

Yönetici seçme sınavında başarılı bulunan adaylara göreve başlamadan önce iletişim becerileri ve pratikte kullanabilecekleri dersleri içeren eğitim yönetimi programı düzenlenmeli ve bu konuda bakanlık ve üniversiteler işbirliği yapılmalıdır.

Okul müdürleri atamaları yapıldıktan sonra kendi takım arkadaşı olabilecek ve verimli çalışabileceğine inandığı müdür yardımcılarını seçebilmelidir.

Kurum aidiyetinin gelişmesine imkan verebilmek için eğitim yöneticileri kurumlarında en az 4 yıl çalışmalı ve aynı okulda devamını isteyen yöneticiler objektif değerlendirme kriterlerinden oluşan bir ölçüt ile mesai arkadaşları tarafından değerlendirilerek %70 'in üzerinde memnuniyet sağlayan ve başarı gösteren yöneticilerin kurumlarında görevlerine devam etmelerine izin verilmelidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2017-2018 öğretim yılında Tokat ili merkez anaokulları, ilkokulları, ortaokulları ve liselerinde çalışmakta olan 41 öğretmen ve 27 yönetici ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

Ada, S. (1997). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde MEB-üniversite işbirliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014)Türkiye' de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi (KEFAD)*,15(2) , 17-35.

- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A., & Çınkır, Ş. (2002, Mayıs). *Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunulan bildiri, Ankara üniversitesi, Ankara. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/100.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Başar, H. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çamur, E. (2003) *Türkiye’de Cumhuriyet döneminden 2001 yılına kadar olan eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2002, Mayıs).*Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunulan bildiri, Ankara üniversitesi, Ankara. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/100.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Güler, A., Halıcıoğlu M. B., & Taşpınar, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Işık, H. (2002,Mayıs). *Okul müdürlüğü formasyon programları ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunulan bildiri, Ankara üniversitesi, Ankara. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/100.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kömürlü, F., & Özmen, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan zorluklar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm> adresinden erişilmiştir.
- Pehlivan, İ. (2000). *Okul-çevre ilişkileri, (Yönetici adaylarının eğitimi ders notları)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068431/5000063493> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, H.(Editör).(2012).*Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, s.203.
- Şahin, N. (2002). Eğitim Yöneticisi adaylarının eğitim yöneticiliği sınav başarı düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 430-443. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108464> adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, H. (2002, Mayıs). *Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez!* 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumunda sunulan bildiri, Ankara üniversitesi, Ankara. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/100.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In this research, opinions and views received from the current administrators and teachers about the selection and appointment process of the administrators were reviewed and made suggestions with the aim of being assigned administrators to schools based on objective measures and to contribute to the educational policies to be made in this area. According to level of satisfaction with the assignment process, effects on education and training processes at schools, effects on management processes by having information about the operation of the system.

Method

The working group consists of 27 administrators including 23 men and 4 women and 41 teachers including 20 men and 21 women who work in the central province of Tokat kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools at 2017-2018 academic education year. The study was conducted using qualitative research method using maximum diversity sampling. In the study, semi-structured interview forms were used and the interview questions were prepared after scanning the literature by taking the sub-objectives of the problem into the consideration and taking the experts opinion, data were analyzed through the content analysis method.

Results

In the study, current administrators and teachers are expecting for the administrators to be assigned in the competences as competent, having knowledge of legislation, having a certain period of teaching experience, having communicative skills, socially inclusive, impartial, fair and tolerant.

Administrators feel themselves at peace at working place because they think that the examination appointment system are the counterpart of their labor and also they stated that the viewpoint of the staff is positive because they think that the exam and appointment are transparent, fair and objective. But on the other hand, administrators stated that the selection system by examination alone is insufficient. Legislation information can be measured but communication skills, experience and competence cannot be measured and there is a lot of difference between theory and practice.

On the one hand, administrators and teachers stated about the appointment system with interview that communication skills and social characteristics can be analyzed with the interview system and qualifications can only be measured by interview, while on the other hand, unless there are objective criteria and the selection is made by objective commissions, the results are not objective and will not be. It is also a common view that competence is underestimated because they think that negativities such as political pressures and favoritism were included in this process.

Administrators assigned with the examination emphasized that they had no problems with the management processes in the school because they were quickly accepted by their colleagues that have a positive impact on them. In the same way, administrators assigned with the examination indicating that they have experienced no difficulties in the management processes at the school, it has a positive impact on management processes that was derived from the data. However, teachers stated that they have problems related to organizing, about coordination, about communication, about ordering, about decision-making and supervision in management processes with administrators assigned with the interview as well as some of the teachers stated that they had no problems.

Discussion and Conclusion

Administrators and teachers stated opinions and made suggestions as the fact that the assignment is made every 4 years harms the institutional affiliation for improving the administrator selection system and the lack of assurance of administration disturbs administrators, as long as the selection and assignment continued to be done with the interview system, there will be no fair system because there will always be the effect of the political pressures and favoritism , school administrators' self-selection of their own team-worker will affect their performance positively, professionalization of administrative staff is necessary, administrators must have teaching experience, individuals to be assigned as administrators must receive training prior to their assignment, even administrators who have a master degree in the field of Education Management and Supervision must be selected for administration, exams must be done for the assignment of administrators and test score ratio should be more than interview ratio, there must be objective criteria and the selection with interview must be made by objective commissions for the measurement of experience and competences as well as the evaluation form that includes the features of the award, punishment, and education that administrators have stated in Annex 2 should also be included in the selection system of administrator.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 35-47



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 35-47

Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim
programı hakkında öğretmen görüşleri

Teacher reviews about reformed high school
mathematics curriculum

Gözde TEKALMAZ, <https://orcid.org/0000-0002-2158-5138>

Kocaeli Üniversitesi, gozdetekalmaz@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

3 Nisan 2019

Düzeltilme Tarihi

13 Mayıs 2019

Kabul Tarihi

16 Mayıs 2019

Önerilen Atıf

Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.548562>

Recommended Citation

ÖZ

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev almakta olan matematik öğretmenlerinin 2017 yılında yayınlanmış ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve programın revizesi hakkındaki görüşlerini analiz ederek belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev almakta olan 11 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, "Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki olumsuz görüşleri", "Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki olumlu görüşleri", "Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki olumsuz görüşleri", "Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarına yönelik görüşleri" ve "Öğretmenlerin yeni öğretim programına yönelik önerileri" başlıkları altında toplanmıştır. Bu başlıklar altında, elde edilen analiz sonuçlarına göre kodlar oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğretmenler yeni öğretim programını konu yoğunluğunun azaltılması ve kazanımların yeniden düzenlenmesi konusunda olumlu bulmuşlardır. Fakat bazı önemli konu başlıklarının kaldırılması ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin kabulü konusunda da eleştirilerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının teşvik edilmesi yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir, ancak bununla birlikte; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak konusunda desteklenmeleri gerektiğini de eklemişlerdir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak isteyip kendini yetersiz hissetmesinden dolayı kullanamayan öğretmenlerin bulunması dikkat çekicidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mutlaka hizmet içi eğitimlerle güncel tutulması gerektiğinden bahsedilebilir. Öğretmenlerin de yeni öğretim programına yönelik önerilerinden biri de bu düşünceyle paralel olup, hizmet içi eğitimlerin artırılması yönündedir. Aynı zamanda öğretmenler, bütün okullarda ve sınıflarda aynı şekilde kaliteli materyal desteği olması gerektiğini de vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenler eğitim programının çok sık yenilenmemesi gerektiğini bildirmiş ve eğitim programının güncellenmesi durumunda da uzmanlar tarafından detaylı olarak bilgilendirilmeleri gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretim programı, Öğretmen görüşleri, Matematik eğitimi

ABSTRACT

The purpose of this study is exploring the opinions of high school mathematics teachers about curriculum that was reformed in 2017. The study group of this research is 11 teachers that work at Kocaeli in 2018-2019 academic year and subordinated by Ministry of Education. Content and descriptive analysis are used to analyze the data that researcher gets from teachers. The findings from this study, "The positive feedbacks of teachers about the new curriculum", "The negative feedbacks of teachers about the new curriculum", "Views of the teachers for the usage of information and communication technology skills", "Views of the teachers about the usage compass and ruler" and "The suggestions of the teachers for the new curriculum." Under these headings, according to the results of the analyzes obtained themes were created. As a result of the analysis of the data that obtained from the study, teachers found the new program positive in terms of reducing the intensity of the subjects and organizing the achievements. They have criticized some issues about accepting students' readiness levels. Teachers have expressed positive opinions about encouraging the use of information and communication technologies, however; and that they should be supported to use information and communication technologies. One of the suggestions of the teachers for the new curriculum that parallel with this idea is increasing the in-service training. Teachers also emphasized that all schools and classrooms should have the same quality material support. They also have requested that specialists have to introduce the program to teachers with every details.

Keywords: Mathematics curriculum, Teachers' views, Mathematics education

GİRİŞ

En genel tanımıyla, eğitim, kişinin davranışlarında, yaşantısı yoluyla, amaçlı ve planlı olarak istendik bir değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997, s. 12). Medeni ve refah düzeyi yüksek bir toplum inşa etme yolunda, eğitim en önemli gerekliliktir. Bu noktada insan ve eğitimin birbirinden farklı fakat birbirini tamamlayan beklentileri olabilir. İnsanın eğitimden beklentisi, kendini gerçekleştirmek, dünyayı ve evreni anlayabilmek, kendini anlatma yolunda başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmek, problemlerini tespit edip çözebilmek olur. Toplumun eğitimden beklentisi ise, eğiterek yetiştirdiği insanları kendi gücüne çevirerek devamlılığını sağlamak ve bunu korumaktır. Bu noktada, daha önce de belirtilen eğitim tanımı da incelendiğinde, hem toplumun hem insanın eğitimden beklentilerinin gerçekleşmesi, her şeyden önce bir süreç gerektirir. Bu süreçte bireye kasıtlı ve istendik davranışların kazandırılması bir plan dâhilinde olmak durumundadır. Bir ülkenin kendi eğitim politikası dâhilinde, eğitim sürecinin planlı bir şekilde ilerlemesi de eğitim programlarıyla mümkündür. Öğretim programları, öğrenene okulda ya da okulun dışında planlı bir şekilde etkinlikler yoluyla sunulan yaşantılar olarak tanımlanabilir (Demirel, 2009). Bu programlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen tüm kazanımlar ortaya koyulmaktadır. Aynı zamanda bu öğretim programı zamanla eksiklikler ve gelişim ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmekte ya da değiştirilmektedir. Tüm bunlar doğrultusunda ülkemizde de matematik öğretim programı zaman zaman güncellenmektedir. Yakın geçmişte bakıldığında, eğitimde yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yapılmak istenmesiyle birlikte, öğretim programlarında da buna bağlı olarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programındaki değişimler 2005-2006, 2011-2012, 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarından itibaren uygulanmak üzere yapılmıştır. Yapılan güncellemeler, kazanım miktarını artırma ya da azaltma, bazı konu başlıklarını ekleme ya da çıkarma, bir kazanım için ayrılan ders saatini artırma ya da azaltmak üzerinedir. Yapılan en son güncelleme doğrultusunda revize edilen derslerden biri de ortaöğretim matematik dersidir.

Işık, Çiltaş ve Bekdemir (2010)' e göre, daha uygar bir toplum olarak ilerleme yolunda, başlangıçta toplumun sadece basit sayma ve ölçme işlemlerini karşılayan matematik, günümüzde başta teknoloji olmak üzere, diğer bütün bilimlerde de büyük bir öneme sahiptir. Yaşamın her alanında matematiği görebilmek için, çevreye biraz daha dikkatli bakabilmek yeterlidir. Bu düşünceden hareketle de matematik okur-yazarlığı olmadan demokratik ve gelişmiş bir toplum olmak mümkün değildir. Çünkü endüstriden teknolojiye kadar uzanan birçok medeniyet harikasının varlığı, matematiğe bağlı olarak gelişmiştir ve bu gelişimlerin olmasını toplum matematiğe borçludur. Bu nedenle de, toplumda matematiğin, başarılı bir şekilde kariyer inşa edebilmek adına önemli bir ders olduğu konusunda genel bir kanı vardır. Fakat dersin bu kadar önemli görülen bir işlevinin olmasına rağmen, öğrencilerin birçoğu tarafından başarılı olunması zor bir ders olarak görülmektedir. Matematik eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde matematik kaygısının, öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2010) Zamanla, gelişen kaygıya da bağlı olarak, öğrencinin kafasında ve kişiliğinde oluşan ve pekişen bu durum, öğrenciyi matematikten soğutmakta ve daha fazla uzaklaştırmaktadır. Tüm bunların sonucu olarak da bu durum matematik dersi başarısına yansımaktadır.

Tüm OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) ülkelerinde 3 senede bir kez düzenlenen PISA (Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) olarak bilinen uygulamanın 2015 sınav sonuçlarına göre matematik becerileri ortalama puanı 461 iken, Türkiye'de bu ortalama 420'dir. Görüldüğü üzere genel ortalamadan anlamlı bir şekilde düşük bulunmaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde uygulanan uluslararası matematik başarısını ölçen bir diğer sınav da TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)'tir. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışmalarında Eğilimler olarak da bilinen TIMSS'in 2015 yılı sonuçlarına bakıldığında da, Türkiye'nin matematik başarısı sıralaması 49 ülke arasından 36 olarak görülmektedir. Bu bağlamda, matematik okur-yazarlığı ve becerileri yüksek olan bireylerin sayısını artırmak için belirli reformlar yapmak gerekebilir. Bu durumun matematik başarısına da yansıtacağı aşikârdır.

Güncellenen matematik öğretim programında da öğrencilerin ulusal ve uluslararası matematiksel başarılarına katkı sağlayacak değişiklikler yapılmıştır. Bu müfredat değişimi, ayrıca diğer müfredat değişimlerinden farklı olarak 4 yılda kademeli olarak yapılmamış, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında lise 9.sınıflara ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında lise 10, 11 ve 12. sınıflara uygulanmıştır. Böylece, yeni müfredata geçiş 2018-2019 yılı itibariyle tüm sınıflarda tamamlanmış durumdadır. Bu çalışmada, müfredata geçiş sürecinin 9. sınıf dışındaki diğer sınıflarda da başlamış olmasından ötürü, öğretmen görüşleri alınıp analiz edilmek istenmiştir.

Literatür incelendiğinde öğretim programına yönelik görüşlerin alındığı çalışmalar mevcuttur. Aydın, Laçın ve Keskin (2018) yaptıkları çalışmada, 2013 yılındaki ortaöğretim matematik dersi öğretim programının güncellenmesine yönelik öğretmen görüşlerini alarak uygulamada karşılaşılan sıkıntıları ve çözüm yolu olabilecek önerileri araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları özellikle 9. sınıf olmak üzere programın yoğunluğu ile ilgili, bazı öğretmenler ise zamanın yetmediği ve süre konusunda sıkıntıları olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Programdan kaynaklı zorluklar öğretmenlerin en çok bahsettiği ikinci problem olarak yer almakla birlikte programın yoğunluğu en çok öne çıkan madde olmuştur. Öneri olarak ise; matematik öğretim programı güncellenirken bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin uygulama konusunda yaşadıkları sıkıntıların ve çözüm önerilerinin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013) yaptıkları çalışmada, 9. sınıf matematik öğretim programına dair öğretmen görüşlerini alarak, yaşanan sıkıntıları ve çözüm önerilerini araştırdıkları bir çalışma yayınlamıştır. Çalışma sonucuna göre, ders kitapları, kazanım ve içerikleri konusunda sorunlar tespit edilmiş ve bunlara dair çözüm önerileri sunulmuştur. Konur ve Atlıhan (2012) ise, ortaöğretim matematik dersi müfredatının içerik ögesinin organizesine ilişkin öğretmen görüşleri aldıkları çalışmalarında, öğretim programında güncelleme çalışmalarının yapılması gerektiği sonucuna varmışlardır. Duru ve Korkmaz (2010), matematik ve sınıf öğretmenlerinin yeni öğretim programına dair görüşlerini incelediği bir çalışma yayınlamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenler genel olarak olumlu görüş bildirmiştir, fakat eğitim programının yeterince kendilerine tanıtılmadığı, araç ve gereklere eksikliği, sınıflardaki öğrenci sayısının çok fazla olması gibi zorluklarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde güncellenen orta öğretim matematik programına yönelik yapılacak olan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, revize edilen lise matematik öğretim programına dair öğretmenlerin görüşlerini araştırmak ve analiz etmektir. Çalışmanın amacına paralel olarak da şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

8. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin, revize edilen ortaöğretim matematik dersi öğretim programına ait kazanımlar hakkındaki olumlu görüşleri nelerdir?
9. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin, revize edilen ortaöğretim matematik dersi öğretim programına ait kazanımlar hakkındaki olumsuz görüşleri nelerdir?
10. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin, revize edilen ortaöğretim matematik dersi öğretim programı bağlamında öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir?
11. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin, revize edilen ortaöğretim matematik dersi öğretim programına ait önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada, öğretmenlerin revize edilen ortaöğretim matematik dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada, olgu bilim deseninde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma Kocaeli'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak orta öğretim kurumlarında görev yapan 11 adet matematik öğretmeni ile yapılmıştır. Başlangıçta Kocaeli'de 7 okulda görev yapan toplam 20 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenler çalışma için seçilirken gönüllü olanların katılımına önem ve öncelik verilmiştir. Araştırmaya katkıda bulunan 11 öğretmenden 7 öğretmen gönüllü olarak katkıda bulunmuşlardır, 4 öğretmen ise başlangıçta kararsızlık yaşayıp,

Gözde Tekalmaz

Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri

daha sonra katılma isteklerini bildirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini belirlenirken, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışma için görüşme yapılan öğretmenleri tanımlayıcı bazı özellikler bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Okul Türü	Mesleki Deneyim
Ö ₁	Erkek	Anadolu Lisesi	8
Ö ₂	Erkek	Anadolu Lisesi	5
Ö ₃	Erkek	Anadolu Lisesi	10
Ö ₄	Erkek	Fen Lisesi	12
Ö ₅	Erkek	Fen Lisesi	14
Ö ₆	Kadın	Meslek Lisesi	6
Ö ₇	Kadın	Anadolu Lisesi	8
Ö ₈	Kadın	Anadolu Lisesi	17
Ö ₉	Kadın	Anadolu Lisesi	13
Ö ₁₀	Kadın	Anadolu Lisesi	9
Ö ₁₁	Kadın	Meslek Lisesi	11

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları alan yazın incelemesi yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan araştırma soruları bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. En son aşamada da, ortaöğretim kademesinde görev yapan bir matematik öğretmeniyle pilot görüşme yapılmış ve bu görüşme yoluyla gerekli düzenlemeler de yapılarak, yapılandırılmış görüşme sorularına en son hali verilmiştir. Yapılandırılmış görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

- 1) Revize edilen öğretim programının sizce olumlu yönleri nelerdir?
- 2) Revize edilen öğretim programının sizce olumsuz yönleri nelerdir?
- 3) Revize edilen öğretim programındaki kazanımları incelediğinizde eski programa göre nasıl bir değişiklik görüyorsunuz?
- 4) Kazanımların sıralaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a) Kazanımların yoğunluğu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - b) Bir kazanımda, olması gerekenden fazla bir öğrenme yükü gözlemlediğiniz oluyor mu? Sıklığı nedir?
 - c) Kazanımlar için öngörülen öğrenme saatini uygun ve yeterli buluyor musunuz?
 - d) Kazanımların altındaki yönlendirici bilgiler ve ipuçları hakkındaki fikirleriniz nelerdir?
- 5) “Analitik düzlemde doğruları inceleyerek işlemler yapar.” kazanımının öğretimini nasıl yaptınız? Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önerildiği kazanımlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalandınız mı? Faydalanmadıysanız neden?
- 6) “Bir çemberde merkez, çevre, iç, dış ve teğet-kiriş açılarının özelliklerini kullanarak işlemler yapar.” kazanımının öğretimini nasıl yaptınız?
- 7) Bunlar haricinde revize edilen öğretim programı ve kazanımlar hakkında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinin başlangıç aşamasında, çalışmanın amacı öğretmenlere anlatılmış ve aynı zamanda kimliklerinin de gizli tutulacağı bildirilmiştir. Her bir öğretmenle yaklaşık 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlerin görüşlerini daha açık bir şekilde ortaya çıkarmak ve daha derinlemesine bilgi almak için alternatif sorular da yöneltilmiştir. Öğretmenlerin gerekli izinleri vermesi doğrultusunda her bir görüşme kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda Yıldırım ve Şimşek (2008) görüşme sorularının görüşme formundan okumak yerine göz teması sağlanarak günlük dille ifade edilmesinin, görüşmenin rahat ve samimi bir

şekilde gerçekleşmesinin ve bu yollarla görüşmecinin görüşülen kişiyle daha etkili bir iletişim kurmasının iyi bir görüşme için önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı tarafından tüm görüşmelerde bu durumlara dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verileri analiz etmek için içerik analizi ve betimsel analiz yolları kullanılmıştır. İçerik analizi, arşivlerden, belgelerden çeşitli kitle iletişim araçlarından elde edilen bilgilerin anlamlandırılması amacıyla sistematik bir biçimde incelenmesidir. Araştırmacı, yaptığı görüşmeleri bir ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına almıştır. Dolayısıyla buradan elde edilen bilgilerin sistematik bir şekilde incelenip anlamlandırılması amacıyla içerik analizine başvurulmuştur. Burada tüm görüşmelerden elde edilen bilgiler incelenip anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği anlaşılmasına çalışılmıştır. Aynı şekilde anlamlı bir şekilde gruplanabilecek kavramların çetelesi tutulmuştur. Bunun sonucunda araştırmacı tarafından, “eğitim programının yoğunluğu”, “bilgi ve iletişim teknolojilerine önem verilmesi”, “kazanımların sırası ve ön görülen ders saatleri”, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının kabulü”... gibi araştırmada yer alan tablolarda da görüldüğü üzere kodlama yapılmıştır. Bu kodlamaların frekansları da kod ve frekans tablolarında belirtilmiştir. Bununla birlikte kodlamaların bir araya getirilmesiyle kategoriler oluşturulmuştur. Bunlar öğretmenlerin program hakkındaki “olumlu görüşleri”, “olumsuz görüşleri”, “önerileri” ve “bilgi ve iletişim teknolojileri konusundaki düşünceleri” olmak üzere 4 tanedir. Bu kategorileme işleminden sonra verilerin analiz edilmesiyle çalışmadaki bulgular ortaya çıkmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem de betimsel analiz yöntemidir. Betimsel analiz yönteminin içerik analizi yöntemine göre daha yüzeysel olduğu söylenebilir. Bu çalışmada kullanılmasının sebebi ise, katılımcıların sorulara verdikleri cevapların araştırmacı tarafından doğrudan aktarılmak istenmesidir. Betimsel analiz yönteminde farklı katılımcıların aynı sorular hakkındaki farklı görüşlerinin, direkt olarak katılımcılardan elde edildiği haliyle aktarılması söz konusudur. Bu nedenle araştırmada, sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Buradaki amaç da, mümkün olduğunca okuyucuya eldeki verileri özetlenmiş ve anlamlı bir bütünün parçası olarak sunmaktır.

Görüşmeler araştırmacı tarafından tek tek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler tekrar okunup incelendiğinde benzer durumların bir araya getirilmesiyle bazı kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlara, araştırmacının ve bir uzmanın kontrol etmesi sonucu son hali verilmiştir. Ayrıca oluşturulan bu kodlamalarla ilgili öğretmenlerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Kısaca bahsetmek gerekirse; geçerlik ölçülmek istenen bir özelliğin doğru bir şekilde ölçülebilmesidir. Güvenirlik ise, ölçümün rastgele hatalardan arınık olma durumuna denir. İçerik analizi üzerinden bahsedilirse, kategorilerin ve kodların herkes tarafından anlaşılır ve kabul edilir olması, geçerliliği artıran bir faktör olarak kabul edilebilir. İçerik analizi ve betimsel analiz beraber göz önünde bulundurulduğunda da, araştırmada doğrudan alıntılara yer verilmesi, diğer araştırmacıların da, kullanılan kod ve kategoriler üzerine düşünüp bu durumu kontrol edebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu durumda bunun da güvenirliliği artırıcı bir durum olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan kodlar aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programı Hakkındaki Olumlu Görüşleri

Yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin revize edilen matematik öğretim programına dair olumlu görüşlerini içeren veriler analiz edildiğinde elde edilen bulgular Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Öğretmenlerin program hakkındaki olumlu görüşleri

Kod	Frekans
Eğitim programının yoğunluğu	7
Bilgi ve iletişim teknolojilerine önem verilmesi	6
Kazanımların sırası ve ön görülen ders saatleri	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, yeni programın olumlu yönleri hakkında, eğitim programının yoğunluğunun azaltılması, kazanımların sırasının ve ön görülen ders saatlerinin düzenlenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine önem verilmesi gibi konularda daha fazla görüş birliğinde bulunmuşlardır. Ö6 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6 - "...özellikle çalıştığım okul itibarıyla öğrencilerin alt yapısı eksiklerle dolu. Müfredattaki aşırı yüklenme ve bazı konuların gereğinden erken anlatılması durumlarından dolayı, öğrenciler kimi konulara daha en başından büyük bir ön yargıyla yaklaşıyordu. Mesela, analitik geometri, çember ve katı cisimler gibi konuların 10. Sınıftan 11. Sınıfa aktarılması daha iyi oldu diye düşünüyorum..."

Ö3, konuların ve yoğunluklarının azaltılmasını ve kazanımların sıralamasındaki düzenlemeyi şu sözleriyle ifade etmiştir:

Ö3- "Kesinlikle daha sadeleştirilmiş ve daha kolaylaştırılmış buluyorum. Özellikle 9. sınıf geometrisi açısından böyle diyorum. Trigonometride dönüşüm formüllerinin kaldırılması ya da hiperbol, elips gibi konuların kaldırılması gerçekten öğrencileri büyük ölçüde rahatlattı. Öğrencilerin çoğunun strese girdikleri konu başlıklarıydı bunlar..."

Öğretmenlerden Ö8, güncellenen programda bilgi ve iletişim teknolojilerine dair yönlendirmeleri ve yönlendirici ipuçlarını olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Ö8- "...Bu bilgi ve iletişim teknolojilerine yapılan yönlendirmeler ve altta verilen küçük ipuçları, özellikle benim gibi yıllardır öğretmenlik yapan kişiler için oldukça olumlu. Her ne kadar hizmet içi eğitimlerle adaptasyon sağlasak da, kimi zaman bu yönlendirmelerden yararlandığım oluyor..."

Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programı Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Görüşmeler sonucu araştırmacı tarafından kayıt altına alınan verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin revize edilen öğretim program hakkındaki olumsuz görüşlerine dair ortaya çıkan bulgular ise Tablo 3'deki gibidir:

Tablo 3. Öğretmenlerin program hakkındaki olumsuz görüşleri

Kod	Frekans
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzey kabulü	8
Konuların yoğun olması	6
Kazanımların sırası	5

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, yeni programı en çok öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz ardı edilerek bazı konuların çıkarılması konusunda eleştirmişlerdir. Ö5 düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö5- "...Yani bazı öyle konular var ki, bunların çıkartılması gerçekten sıkıntı oluşturuyor bazen. Hele de ortaokuldan eksik gelen öğrenci için bu sıkıntı daha da büyük oluyor..."

Ö₉, bazı konuların çıkarılmasını;

Ö9-“Örneğin fonksiyonlar konusunda bağıntı olmadan nasıl anlatacağım mesela? O konuda bir eksiklik var, bu iki konunun ayrılması mesela, bence çok iyi olmadı...” sözleriyle eleştirmiştir.

sözleriyle eleştirmiştir.

Ö₂ düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö2 - “ Özellikle 9. Sınıflarda ben zorluk çektim bu sene mesela. Denklemler ve sayı kümeleri gibi konularda, bazı kritik kazanımlar, öğrenci ortaokuldan beri biliyormuş gibi kabul ediliyor. Ama çocuk bazen ortaokuldan eksik bilgiyle daha da kötüsü hiç öğrenememiş olarak geliyor. Bu konular aslında bir şekilde eğitim programına yerleştirilmeli...”

Ö₃, program yoğunluğunun azaltılmış olmasına rağmen yine de yoğun bulunduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Ö3- “...Program hafifletilmeye çalışıldı tabii ki, ama yine de yoğun, özellikle 9. sınıf bence hala yoğun...”

Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmalarına Yönelik Görüşleri

Revize edilen matematik öğretim programının en göze çarpan özelliklerinden birisi de; öğretmenleri bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma hususunda yönlendirmesidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 4. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarına yönelik görüşleri

Kod	Frekans
Kullanımının faydalı olması	7
Derslerde kullanılıyor olması	5
Kullanma konusunda kendini yetersiz hissetme	5
Kullanımının faydalı olmaması	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını faydalı bulmakta, görece büyük bir kısım da derslerde kullanmaktadır.

Ö4- “... Aslında derslerde kullanılması gerçekten çok verimli ve güzel olabilir, ama müfredat yoğunluğunda araya başka uygulamalar katmak, konuları yetiştirmemi zorlaştırıyor...”

şeklinde açıklama yaparak, kullanımı faydalı bulunduğunu fakat; müfredat yoğunluğundan ve konu yetiştirme baskısından dolayı kullanmamayı tercih ettiğini bildirdi.

Ö11 - “...Aslında kullanmak istiyorum ben de. Biliyorsunuz, sadece akıllı tahtayı açıp oradan yazmakla olmuyor bence teknolojiden yararlanmak. Farklı uygulamalarla desteklemek, konuları somutlaştırabilmek lazım. Ama bu uygulamaları ne yazık ki çoğu öğretmen bilmiyor ya da öğrenmeye vakti yok...”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö₆ ise bu konudaki görüşlerini,

Ö6 - “...Şu da ayrı bir sıkıntı. Tamam teknolojiden yararlanıyorsun sene başından başlıyorsun kullanmaya, ama bazen öğrenciden kaynaklı bozukluklar, bazen sistemden dolayı ya da benden dolayı teknik hatalar oluyor. Bu tarz şeylerin yenilenmesi ve onarılması gerçekten zaman alıyor. Bu da beni kullanmamaya itiyor...”

şeklinde bildirmiştir.

Ö8- "... Kesinlikle trigonometri ya da geometri konularında hele özellikle faydalı buluyorum. Ama öğretmenler ancak kendileri bilirse, çocuklara da öğretebilecek. Daha fazla hizmet içi eğitim kesinlikle şart..."

şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programına Yönelik Önerileri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, güncellenen matematik programına dair önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur ve bu konuyla ilgili elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğretmenlerin programa yönelik önerileri

Kod	Frekans
Bilgi ve iletişim yönünde hizmet içi eğitimlerin artması	7
Öğretim programında kısa vadede köklü değişime gidilmemeli	7
Öğretim programı güncellenmeden öğretmenlerden fikir alınmalı	4
Güncellenen programı uzmanlar detaylıca eğitimlerde anlatmalı	6
Daha kaliteli materyal desteğinde bulunulmalı	5

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu bilgi ve iletişim teknolojilerini daha iyi kullanabilmeleri yönünde hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini ve eğitim programlarında kısa vadede köklü değişimlere gidilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö₁₁ bilgi ve iletişim teknolojileri yönündeki hizmet içi eğitimlerin artması yönünde fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö11- "...Öğretim programı teknolojiye yararlanmaya teşvik ediyor, ben kendim de faydalı buluyorum. Ama dediğim gibi, hizmet içi eğitim gerçekten şart. Bazen bir öğretmenimizin sınav kağıdını bilgisayar ortamında hazırlayamadığını ya da öğretmen arkadaşına nasıl mail atacağını bilmediği için sorduğunu görüyorum. Bunlar hoş durumlar değil bir öğretmen için..."

Ö₈ ise kısa vadede güncellenen eğitim programına;

Ö8- "...Yani programın bu kadar kısa sürede değişiklikler göstermesi de yanlış. Bazen öyle oluyor ki, hatta öğretmen arkadaşlarımdan duyduğum kadarıyla ortaokulda da oldu bu durum. Bir konu mesela bir anda 11. sınıftan 9. sınıfa atılıyor, 10. sınıfa giderken bu değişikliğe maruz kalan öğrenci o konuyu hiç duymadan üniversite sınavına girmek durumunda kalıyor. Kendi imkanlarıyla, etütte ya da dershanede bu eksiklerini kapatıyor..."

sözleriyle görüş bildirmiştir.

Ö₁, eğitim programı güncellendikten sonra öğretmenlere bilgilendirme konusundaki isteğini;

Ö1- "...Eğitim programı değiştikten ya da güncellendikten sonra en azından seminer dönemlerinde uzmanlar okullara gidip öğretmenleri bilgilendirmeliler. Detaylı bir şekilde yeni planı, programı, öğretmenlerden beklenileni anlatmalılar. Hem faydalı hem de motive edici olur diye düşünüyorum bu durum..."

sözleriyle belirtmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğretmenler müfredatta yapılan sadeleşmeyi olumlu bulmuşlardır. Bu durum Aksu' nun (2008) çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Özellikle görüşmelerde de öğretmenler tarafından bildirilen, müfredat yoğunluğu ve buna bağlı olarak öğretimde oluşabilecek konu yetiştirme stresinin öğrenme ve öğretim sürecini etkilememesi oldukça zordur. Yine görüşmelerde de belirtilen ve bir olumsuz görüş olarak da araştırma sonucunda elde edilen "öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin kabulü" durumu da göz önüne alındığında, öğretim

programının bir sene içerisinde gerçekten verimli bir şekilde tamamlanması hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından olumlu olmayan bir durumdur. Çalışmada bu konu hakkında verilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin kabulü konusunda, fen lisesi, anadolu lisesi gibi okul türlerinde görev yapan öğretmenler tarafından da olumsuz görüş bildirilmiştir. Bu noktada, bu okul türlerindeki öğretmenlerin, ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarında daha yüksek oranda başarı gösteren, yani hazır bulunuşluk düzeyleri daha yüksek kabul edilebilecek öğrenci grubuyla çalıştıkları göz önüne alınırsa, diğer okul türleri ve bu okullardaki öğrenci profillerini de beraber değerlendirdiğimizde, hazırbulunuşluk kabulü konusunda büyük bir açığın olduğundan söz edilebilir. Öğretmenlerin bu noktada beklediği ve araştırmacı tarafından da önerilen, ortaöğretim müfredatında diğer ülkelerin öğretim programları da incelenerek yeni bir öğretim programı oluşturulması olabilir. Bu noktada, hem dünya vatandaşlarıyla denk bir öğretim programı kullanma şansı bulan öğretmenler ve öğrenciler, daha sade konu başlıkları fakat daha derinlemesine öğrenme ve öğretme şansı yaratıldığında, bu problemin üstesinden gelinebilir. Bununla birlikte öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaya olumlu bakmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı elindeki imkanlar ve yeterlilik doğrultusunda kullanmaya çalışsa da, bir kısmı da kendilerini yetersiz hissettikleri için kullanamadıklarını bildirmektedir. Bu durum Yurday'ın (2006) çalışmasında elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Yine Engin ve Bülbül (2009) yaptığı çalışmada da, öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak istediklerini fakat yetersiz kaldıklarını, bu noktada MEB tarafından desteklenmeleri gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, çalışmaların bulguları da incelendiğinde, öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda, kullanmak isteyip kullanamama, yetersiz hissetme, hizmet içi eğitim talep etme gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Bu durum, öğretmenlere ait bilgiler de göz önüne alınarak incelendiğinde, mesleki deneyimi 10 -15 yılın üzerindeki öğretmenlerden bu konuda daha çok talep olduğu gözlemlenebilir. Daha önce de araştırmada bahsedildiği üzere, yapılandırmacı yaklaşım ekolünün 2005 yılı itibariyle Türk Eğitim sistemine adapte edilme çabalarından sonra, yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim almadan göreve başlayan öğretmenlerin sadece bilgi ve teknoloji konusunda değil, yapılandırmacı yaklaşıma göre dersi yönlendirme konusunda bile desteğe ve eğitime ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Bu noktada araştırmada bahsi geçen öğretmenlerin de mesleki deneyimlerine bakıldığında, ya yapılandırmacı yaklaşımdan önce ya da yapılandırmacı yaklaşımın adapte edilmeye başladığı ilk yıllarda göreve başladıkları görülebilir. Bu noktada öğretmenlerin sürekli ve daha yoğun olarak hizmetiçi eğitime tabii tutulmaları, hem onların adaptasyonları açısından, hem de eğitim ve öğretimde kalitenin artışı konusunda büyük önem arz etmektedir. Bu adaptasyon konusunda tüm sorumluluğu, öğretmenin bu duruma ayıracağı vakte ve kendini geliştirme konusundaki motivasyonuna bırakmak doğru değildir. Bu yüzden, hizmetiçi eğitimlerle bilgi ve iletişim teknoloji olmak üzere öğretmenin devamlı öğrenen durumunda olması sağlanmalı ve sistemde var olabilecek değişim ve gelişimlere adapte olması sağlanmalıdır.

Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar 'ın (2015) çalışmasında öğretmenler tarafından programın net olarak anlaşılmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda ve buna benzer olarak, eldeki çalışmada da öğretmenler, belirli bir müfredat değişikliği yapıldıktan sonra detaylı bir şekilde bilgilendirilmeyi talep etmektedirler. Bu durum, Bal (2008), Duru ve Korkmaz (2010), Kurt ve Yıldırım'ın (2010), yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hatta değişiklik yapılmadan öncesinde de öğretmenlere fikir danışılması gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu olumsuz bakış, öğretim programı değiştiğinde, uzmanlar tarafından öğretmenlere detaylı bir bilgi aktarımı yapıldığında değiştirilebilir. Hangi konunun neden kaldırıldığı, başka bir sınıf seviyesine geçirilen bir konunun neden o sınıfta olması gerektiği, öğretmenlere bütün şeffaflığıyla anlatılabilir, hatta önerilerin not alınması, ileride yapılacak olan şekillendirmeler için yol gösterici olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada, evrenin tamamına ulaşamayacağı için araştırma Kocaeli'de görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan

öğretmenler katılımcı olarak bulunduğundan, Kocaeli ilinde MEB'e bağlı kurumlarla sınırlıdır. Araştırmada kullanılacak veri görüşme yoluyla toplanan veri ile sınırlı olup aynı zamanda araştırmanın Şubat 2019 tarihinde başlayıp, Mart ayının sonunda bitmesi planlanmaktadır. Bu nedenle 2 ay gibi bir süreyle sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10
- Aydın, M., Laçın, S., & Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 1-11
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitime program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Engin, A. O., & Bülbül, M. Ş. (2009). Ortaöğretimde fizik öğretimi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 47-65
- Erdoğan, M., Kayır, Ç., Kaplan, H., Ünal, Ü., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Ertürk, S., (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Işık, A., Çıltaş, A., & Bekdemir, M. (2010). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- Konur, K., & Atlıhan, S. (2012). Teachers' views on secondary mathematics curriculum content organization. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 82- 100.
- Kurt, S., & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91-104
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA Türkiye*. pisa.meb.gov.tr adresinden 12 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurday, H. (2006). *Lise matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programına yaklaşımları*. (Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that, the curriculum is a set of experiences that provided to students in a planned way, in school or outside of the school. These curriculums are renewed or updated in line with the needs, objectives, and training plans of a country. Updates are also made in our country from time to time. One of the recent updates is on high school mathematics.

It has been stated that the updated mathematics curriculum changes contribute students' mathematics success level positively. It is also important how teachers present the updated program as the ones who transmit information to students. Therefore, it is very important how the teacher adopts the curriculum (Bümen, Cakar & Yildiz, 2014). After updating the program, the important part is to make the program more functional according to the feedbacks. The aim of this study is to learn and analyze teachers' ideas about the renewed mathematics curriculum.

Method

This research was conducted by qualitative research method and the interview technique was used. 11 volunteers were selected and their opinions about the new curriculum were taken. All interviews were conducted with teachers living in Kocaeli. The interview technique was also chosen as constructed interview technique and each interview lasted about 15-20 minutes. Content analysis and descriptive analysis methods were used as analysis methods.

Results

When data were analyzed, it was seen that teachers had positive opinions about program. Reducing the intensity of curriculum is one of them. It is stated that the elimination of some subjects is positive for students. Apart from this, with the changing world, it is another thing that teachers find positive by giving direction and giving importance to information and communication technologies in education program. However, it is stated that changing some of learning outcomes or updating the allocated course hours is another positive aspect.

However, there are also negative opinions. Teachers also reported negative opinions on some of the issues that they gave a positive opinion before. For example, in the case of the intensity of the subjects, it is assumed that there is a reduction, but it is still stated that there is a need for reduction. However, although some changes have been made with learning outcomes, it is not considered sufficient. It is stated that it is meaningless to explain some subjects by the teachers without some learning outcomes after this update. With this update a subject can be encountered in the first years of high school also can be faced in later classes. Considering the students' working habits and readiness levels, this is a negative situation. At the same time, according to the analyze, the acceptance of the students' readiness levels can be said within this negativity.

When the opinions of teachers about information and communication technologies are examined, 4 different situations are observed. While some of the teachers find it useful to use, some of them do not find it useful. Also, a certain part of them reported that they use information and communication technologies actively. A certain part of them reported that they felt inadequate to use information and communication technologies. In fact, there are teachers who report that they find it useful, but because of feeling inadequate, they can not take advantage of technology.

When the opinions of teachers about compass and ruler usage are examined, 5 different situations are observed. It is noteworthy that the number of teachers who think that usage of these materials is beneficial is less than the number of teachers who do not find useful. However, some teachers have expressed the usage of these materials can be effective on learning. They stated that the materials could be very helpful on permanence of some subjects such as angle, angle bisector, and median. Also, regardless of whether or not they found it useful, teachers

stated that the use of compasses and rulers took a lot of time. Considering examination system in Turkey and with the pressure on high school students, teachers stated that solving more questions will be more useful than using these materials.

When the opinions of teachers about new education program were taken, 5 different situations emerged. The most important of these is the desire of teachers about taking in-service training about information and communication technologies. This can be seen as a positive situation for teachers and can be said they are open to innovation and willing to learn. However, teachers stated that they think that the training program should not be updated frequently; after at least an update, they thought they should spend enough time to see its results. In fact, teachers stated that they need to be consulted before any updates or innovations are made. Considering the fact that there are teachers as the practitioners of the program, it may be thought that asking them will be more appropriate to make the shaping according to the teachers' feedback. However, after the changes were made in training program, they stated that almost no information was given to teachers.

Teachers think that the program should be told by a specialist in details, giving them tips about the application. Teachers, however, underlined that there are some shortcomings in material support. Teachers were told that system was only supported with exam questions. Also, there are teachers who indicate that there are not many materials in their schools like compasses, rulers or the materials that will make mathematical learning outcomes more permanent. At the same time, teachers stated that they should have access to the smart board in every class and school for total usage of information and technology. They also reported that regular control and repair of their technological equipment in schools would affect teaching process positively.

Discussion and Conclusion

Considering all these situations, the following items can be mentioned as a recommendation:

1. Teachers should be updated with in-service training and should receive training on how they can benefit from technology.
2. Teachers should be informed in details after the change of training program.
3. The materials should be sufficient in every school.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 48-63



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 48-63

Sınıf öğretmeni adaylarının Rehberlik ve Araştırma
Merkezlerine ilişkin metaforik algıları

Metaphoric perceptions of the candidates of
elementary education teacher regarding Counselling
and Research Centers

Canan SOLA ÖZGÜÇ, <https://orcid.org/0000-0002-4716-9028>

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, csola@sakarya.edu.tr

Ebru UZUNKOL, <https://orcid.org/0000-0002-1897-137X>

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ebrud@sakarya.edu.tr

Ahmet Zeki UYSAL, <https://orcid.org/0000-0003-4580-3336>

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmetzekiuyisal@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

16 Nisan 2019

Düzeltilme Tarihi

21 Mayıs 2019

Kabul Tarihi

24 Mayıs 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Sola Özgüç, C., Uzunkol, E., & Uysal, A. Z. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik ve araştırma merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 48-63. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.554572>

ÖZ

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin çalışmalar ile bölgedeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması, yerleştirilmesi ve eğitsel planlamalarının yapılarak takip edilmesi sürecini yürütmekle yükümlüdürler. Ancak sürecin doğru işleyebilmesi için sınıf öğretmeni tarafından RAM'a öğrencinin özellikleri ile ilgili bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili sahip olduğu bilgi ve beceriler önem kazanmaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programı son sınıfta öğrenim görmekte olan 54 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler ise sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin bir bölüm ve "Rehberlik ve Araştırma Merkezi gibidir, çünkü" ifadesinin yer aldığı bir bölüm olmak üzere iki bölümden oluşan bir form aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının daha çok RAM'ların işlevlerine yönelik metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının 17'si RAM'ları öğrenciyi tanıyıp ona yol gösterici bir kurum olarak algılamaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının 11'ünün Rehberlik ve Araştırma Merkezine ilişkin hatalı algılara sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının 8'i RAM'ları eğitim kurumu olarak hizmet veren bir kurum olarak, 3'ü RAM'ları sağlamış oldukları hizmetin dışında hizmet veren bir kurum olarak algılamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin özelliklerine ilişkin 7 ve yetersiz destek sağlayan kurumlar olmasına ilişkin 2 metafor üretmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin hatalı algılarının giderilmesi için öğretmen yetiştirme sürecinde özel eğitim ve eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin daha kapsamlı uygulamaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM), Sınıf öğretmeni adayları, Metaforik algılar

ABSTRACT

Counselling and Research Center (RAM) is obliged to carry out the process of identification, placement and educational planning of the individuals who require special education in the region with the studies on counselling and psychological counseling services in educational institutions. However, RAM-Counselling and Research Center needs to be informed about the characteristics of the student by the elementary education teacher. At this point, the knowledge and skills of the elementary education teachers about the subject gain significance. The aim of this study is to determine the perceptions of elementary education teacher candidates about RAM by means of metaphors. The research was carried out with the qualitative research method. The study group consists of 54 prospective teachers studying in the last year of undergraduate education at Sakarya University Faculty of Education. The data were collected through a form consisting of two sections in which the first section is based on personal information of the participants and the second section includes the perceptions of the elementary education teachers about RAM- Counselling and Research Center by using "RAM is like....., because...." statement. Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it was concluded that elementary education teacher candidates mostly produced metaphors regarding the functions of RAM- Counselling and Research Center. According to that, 17 of the elementary education teachers perceive RAM as an institution that recognizes and guides the student. In addition to that, it was found that 11 of the elementary education teachers had incorrect perceptions about RAM- Counselling and Research Center. 8 of the elementary education teacher candidates perceive RAM as an institution serving as educational institution and 3 of the elementary education teacher candidates perceive RAM as an institution that provides services other than the service they have provided. In addition, elementary education teacher candidates produced 2 metaphors related to the characteristics of RAMs and 7 institutions providing inadequate support. In the light of the findings, in order to eliminate misconceptions of elementary education teacher candidates about RAM, it can be recommended to make more comprehensive applications regarding special education and educational evaluation processes in teacher training process.

Keywords: Counselling and research center (RAM), Elementary education teacher candidates, Metaphoric perceptions

GİRİŞ

Eğitim en önemli işlevi bireylerin potansiyellerini keşfetmek ve var olan potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirebilmelerini desteklemektir. Elbette bu amaca ulaşılabilmesinde öğretmenlerin oldukça büyük bir pay sahibi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bireysel farklılıkların farkında olarak, bireylerin bütünsel anlamda gelişimini desteklemeleri eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesinde son derece önemlidir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler ve niteliklerinin iyi olması eğitime ilişkin çıktılarının olumlu olmasının en önemli koşullarından biri olarak görülmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel niteliklerinin yeterli olması, öğrencilerin okulun ilk yıllarında karşılaştıkları durumlara adaptasyonunun daha iyi ve kolay olmasını sağlamaktadır (Sadık, 2002). Bununla birlikte eşit olanaklarla ilkökula başlamayan öğrenciler arasında öğrenme hızı konusunda farklılıklar görülebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalar ile bu durumlar aşılabildiği gibi bazı durumlarda gelişme kaydedilememektedir. Sınıf öğretmeni öğrencinin destek eğitim, özel eğitim gibi hizmetlerden yararlanması gerektiğini düşünerek öğrencinin detaylı değerlendirilmesi ve öğrenci için uygun olan eğitim ortamına yerleştirilmesi için talep oluşturabilir.

Özellikle hafif zihin yetersizliği gösteren öğrencilerin fark edilmesi akademik becerilerdeki performansın görülmeye başlandığı ilkökul yılları olabilmektedir (Avcıoğlu, 2017; Gürsel, 2010). Ağır düzeyde yetersizlik gösteren çocuklar erken yıllarda tespit edilebilmektedir, ancak belirtildiği gibi hafif düzeydeki öğrencilerin tespiti ilkökul yıllarına kadar anlaşılabilir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, özel eğitim gerektiren öğrencilerin belirlenmesi açısından önemli bir role sahiptirler. Özel gereksinimli ya da özel gereksinimi olma şüphesi nedeniyle öğrencilerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin incelenmesi, yeterliliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenerek uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, gelişimlerinin takip edilmesi süreci eğitsel değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018a). Eğitsel değerlendirme süreci; (a) tarama (ilk belirleme) (b) gönderme öncesi (c) gönderme (d) tanılama (ayrıntılı değerlendirme), (e) program geliştirme ve (f) programın değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Kargın, 2007). Sınıf öğretmenleri şüphe duyulan her öğrenci için bu basamaklardan tarama (ilk belirleme), gönderme öncesi ve gönderme aşamalarında aktif rol almaktadır. Ayrıntılı değerlendirmeden sonra tam zamanlı kaynaştırma kararı ile sınıfına geri dönen öğrencisi için (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) BEP geliştirme ve gelişmeleri izleme aşamasında da önemli görevleri bulunmaktadır (Işıkoğlan-Kayhan ve Uğurlu, 2018).

Eğitsel değerlendirme sürecinin ilk aşaması olan tarama diğer adıyla ilk belirleme aşamasında sınıf düzeyine uygun gereklilikleri yerine getiremeyen ya da sınırlılıklar yaşayan ve öğretim etkinliklerinde akranlarından geride kalan öğrenciler belirlenmektedir (Kargın, 2007). Tarama süreci, öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilerin uzman kişilere ve kuruluşlara gönderilmesini konusundaki kararları alabilmek için yapılan veri toplama çalışmalarını da kapsamaktadır (Gürsel ve Vuran, 2010). Gönderme öncesi süreç, farklı gelişim gösterdiği düşünülen öğrencileri Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ne yönlendirme yapmadan önce sınıf öğretmenin öğretim yöntemi, kullanılan araçlar, fiziksel ortam ve ders içinde uyarlamalar yaparak öğrencilerin yaşadığı güçlükleri aşabilmesi için yaptığı çalışmaları kapsamaktadır. Bu süreçte yapılan çalışmaları, sınıf öğretmeni kaydedip raporlamalıdır. Gönderme öncesi sürecin amacı, bazı uyarlamalarla öğrenci akranlarının düzeyine erişebilecekken ayrıntılı değerlendirmeye girerek gereksiz şekilde etiketlenmesini önlemektedir (Çuhadar, 2017; Kargın, 2007). Dolayısıyla sınıf öğretmenleri eğitsel değerlendirme süreci içerisinde neyi, nasıl yapacağı bilgisine sahip olursa öğrenciyi RAM'a yönlendirilmeden etiketlenmemesini sağlayabilir. Sınıf öğretmenin aktif olarak rol oynadığı bu süreçte doldurması gereken formlardan biri ise "Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu'dur. Bu formda öğrencinin gönderme öncesi süreçte yapılan tüm çalışmaların detaylarını sınıf öğretmeni doldurmalıdır. Bunun yanı sıra formda öğrencinin bilişsel, dil ve konuşma, sosyal ve psikomotor beceri; okuma yazma/Türkçe, matematik, öz bakım ve hayat bilgisi/sosyal bilgiler bilgi düzeyleri de sınıf öğretmeni tarafından doldurulmalıdır.

Gönderme süreci, yapılan tüm uyarılama ve müdahalelere rağmen öğrencinin uygulanan eğitim programından yararlanamaması üzerine, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirmenin yapıldığı RAM'a başvurulmadan hemen önceki süreçtir. Bu süreçte öğrenci hakkında elde edilen tüm bilgiler raporlanır. Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmesi yani RAM'a yönlendirilmesi başta sınıf öğretmeni olmak üzere okul rehberlik servisi ve öğrencinin ailesinin birlikte aldığı kararlarla gerçekleşmektedir (Kargın, 2007).

Ayrıntılı değerlendirme RAM tarafından yapılmaktadır. RAM yapısında bulunan "Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü" çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve akademik yeterlilik açısından yaşıtlarına göre belirgin farklılık gösteren öğrencilere yönelik zekâ testi ve performans gelişim formu uygular. RAM'da bulunan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu öğrencilerin performans durumuna göre resmi tedbir kararı kapsamında uygun okula yerleştirmeyi (tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak normal eğitim sınıfı, özel sınıf, özel eğitim okulları) gerçekleştirir ve yıllık gelişimlerini izler (Ateş, 2018; MEB, 2018b; Şahin ve Pehlivan, 2006). Kaynaştırma kapsamında yerleştirilen öğrencisi için sınıf öğretmeninin görev ve sorumlulukları devam eder. Bu doğrultuda öğrenci için BEP geliştirme, öğrencideki gelişimi izleme görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bununla birlikte sınıfında özel yetenekli olduğunu düşündüğü öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin tanılanması için aday gösterme görevleri de bulunmaktadır. Ayrıca, özel yetenekli olan öğrencisi için destek eğitim odası talebi etmek için "Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu" doldurarak RAM'a yönlendirmede de bulunabilmektedirler (MEB 2018b).

Eğitsel değerlendirme süreci içerisinde sınıf öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı olarak önemli görevler üstlenmektedirler (Çuhadar, 2017). Sınıf öğretmeninin yalnızca kaynaştırmaya ilişkin, farklı gelişen çocukların eğitimi hakkında olumlu tutumlara sahip olması yeterli olmamaktadır. Farklı gelişen bir öğrencisi olduğunda eğitsel değerlendirme sürecinde hangi basamakları izleyeceği, hangi uzmanlar ve kurumlar ile iş birliği içerisinde çalışması gerektiği konusunda bilgi sahibi olması da oldukça önemlidir. Çuhadar (2017)'in sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşlerini belirlediği araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin birinci basamağı olan ilk belirleme (tarama) aşamasında sorun yaşamadıklarını ancak gönderme öncesi süreç ve gönderme sürecinde sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Bu gerekçe ile sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi ve gönderme sürecine ilişkin bilgilendirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Eğitsel değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin iş birliği içerisinde çalışması gereken kurumlardan biri RAM'dır. "RAM, eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin çalışmalar ile bölgesindeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanması, yerleştirilmesi ve eğitsel planlamalarının yapılarak takip edilmesi sürecini yürüten ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılan kurumlar" olarak tanımlanmaktadır (Karasu, 2014; MEB Tebliğler Dergisi, 2008; Tiryakioğlu ve Avcioğlu, 2013). Gönderme öncesi süreçte ne tür çalışmalar yapıldığı ve öğrencinin özellikleri konusunda RAM, sınıf öğretmenleri tarafından bilgilendirilmelidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin özellikle yönlendirme sırasında RAM'a bilgi sağlama, öğrenci hakkındaki görüşlerini belirtme konusunda bilgi ve becerileri edinmesi önemlidir. Bu amaçla sınıf öğretmeni adaylarının meslek hayatına başladıklarında RAM ile iş birliği yapacakları durumlarda başarılı olabilmeleri için RAM hakkında bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Geleceğin öğretmenleri olan sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algılarının ortaya konulması, konu ile ilgili eksik bilgilerin ya da yanlış algıların belirlenerek bunlara ilişkin gerekli önlemler alınabilmesine imkân sağlaması bakımından önemlidir. Literatür incelendiğinde RAM'lara yönelik çalışmaların daha çok bu kurumlarda çalışan personellerle (Kağan, 2010) ya da okul yöneticileri (Özak, Vural ve Avcioğlu, 2008) ile sınırlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yürütülen araştırmaların ise çoğunlukla kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen tutum (Avramidis ve Norwich, 2002) ve görüşleri (Saraç ve Çolak, 2012) üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir şekilde başlatılıp

yürütülebilmesi için son derece önemli bir kurum olan RAM'larla ilgili çalışmaların sınırlı kaldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada da bu eksikliklerden ve düşüncelerden yola çıkılmış ve geleceğin öğretmenleri olan sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Metafor terimi bireylerin düşüncelerini ifade etmek için günlük hayatta sıkça kullandıkları dilsel bir benzetme olgusudur (Güveli vd., 2011). Bilişsel bir süreç ile birlikte dile yansıyan metaforlar bireylerin algı ve bilgilerinin etkileşim halinde olmasıyla ortaya çıkmaktadır. (Alpaslan ve Kutanis, 2007). Bu noktada metaforların, bireylerin olayların ortaya çıkışı ve işleyişi hakkında düşüncelerimize yön veren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan birisi olduğu söylenebilir (Saban, 2004). Metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarında güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak görev yapmaktadırlar. Zihinsel süreç içerisinde bu haritalama ve modellemelerle dış dünyamızı anlatır ve anlamlandırabiliriz (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforların, tecrübeleri ve buna dayanarak algıları yansıması sebebiyle bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algılarının belirlenmesinde metaforlar kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algılarının belirlenmesi amacı ile aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algılarının, oluşturdukları metaforlar yolu ile belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma betimsel tarama modelinde olup, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya halen devam eden olayları olduğu gibi ortaya koymayı hedefleyen araştırmalardır. Tarama modellerinde olayı değiştirmek adına herhangi bir müdahaleden söz edilemez (Karasar, 2016). Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algıları, geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde incelenerek ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programı son sınıfta öğrenim görmekte olan 54 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde belli ölçütleri sağlayan durumları belirlemek yani önceden belirlenen ölçüt ya da ölçütlere göre katılımcıların seçilmesi esastır (Baltacı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada ölçüt olarak "ilköğretimde kaynaştırma" dersini almış ya da bu derse en az 6 ders saati süresi katılım göstermiş olma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programı son sınıfta öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmak için gönüllü olduğunu belirten 56 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Ancak yazmış oldukları metaforlar ile gerekçelerinin uyumlu olmadığı görülen iki form analize dahil edilmemiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu 54 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 51'i kadın, 3'ü erkektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin algıları kişisel bilgilerine ilişkin bir bölüm ve "Rehberlik ve Araştırma Merkezi gibidir, çünkü" ifadesinin yer aldığı bir bölüm olmak üzere iki bölümden oluşan bir form aracılığı ile toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama aşamasında katılımcılar arasında etkileşim olmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının formu doldurma süreleri yaklaşık 25 dakikadır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi beş basamakta gerçekleştirilmiştir:

Verilerin aktarılması ve ayıklanması

Sınıf öğretmeni adaylarının doldurmuş olduğu formlar ayrıntılı bir biçimde incelenmiş, geliştirilen metaforlar ve açıklamaları dikkatlice okunmuştur. Bu aşamada belirgin bir metafor üretilmeyen ya da metafor üretildiği halde geçerli bir açıklama ile desteklenmeyen verilerin ayıklanması hedeflenmiştir. Bu aşamada iki veri analize dâhil edilmemiştir.

Sınıflandırma ve kodlama

Bu aşamada ayıklanan veriler ilk olarak numaralandırılmış ve her veriye bir kod verilmiştir (ÖK1-ÖK.../ÖE1-ÖE...)¹. Ardından elde edilen metaforlar tek tek listelenmiştir.

Kavramsal kategorilerin geliştirilmesi

Bu aşamada bütün metaforlar ve gerekçeleri tekrar ayrıntılı bir şekilde okunarak, birbiri ile benzer noktaları vurgulayan metaforlar gruplandırılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra kategoriler benzer özelliklerine göre gruplandırılarak ana kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı araştırmaya konu olan olayların kabul edilebilir bir şekilde açıklanabilir olmasını ifade etmektedir (Koç, 2016). Yine geçerlik toplanan ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması ile mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.257). Bu araştırmada da yöntem kısmı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte kategorilerin özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilerek bu açıklamalar sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinden bire bir alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacılar arası tutarlılığın hesaplanması yoluna gidilmiştir. Bunun için iki araştırmacı ilk olarak ayrı ayrı kategoriler oluşturmuş, ardından iki araştırmacı bir araya gelerek ortak bir şekilde kategorilere ve alt kategorilere karar verilmiştir. Bu kategorilere son hali verildikten sonra başka bir araştırmacıya kategori listesi ve metaforlar ile gerekçelerinin tam listesi verilmiş ve metaforları oluşturulan kategorilere yerleştirilmesi istenmiştir. Bu aşamada Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği "Güvenirlik = [Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]" güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Buna göre güvenilirlik düzeyi %90 olarak bulunmuş ve araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmeni Adayları Tarafından Geliştirilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilk olarak, sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara ilişkin oluşturdukları metaforların tamamı frekans ve yüzde oranları ile birlikte sunulmuştur. Tablo 1'de sınıf öğretmeni adayları tarafından oluşturmuş oldukları metaforların tamamına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının RAM'lara yönelik toplam 46 metafor geliştirmişlerdir. Metafor listesi incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının oldukça çeşitli metaforlar geliştirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından en çok pusula (4) metaforunun kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Pusula metaforunu navigasyon, harita, ağaç ve su metaforları takip etmektedir.

1 Ö harfi öğretmen adayını, K harfi kadın öğretmen adaylarını, E harfi erkek öğretmen adaylarını temsil etmektedir.

Tablo 1. Sınıf öğretmeni adaylarının ürettiği metafor listesi

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Pusulâ	4	24	Diyaliz makinesi	1
2	Navigasyon	2	25	Ağrı kesici	1
3	Harita	2	26	Bir bardak çay	1
4	Ağaç	2	27	Jeneratör	1
5	Su	2	28	Gps	1
6	Deniz feneri	2	29	Stetoskop	1
7	Uyarı cihazı	1	30	Kış güneşi	1
8	Doktor	1	31	Fayda vermeyen ilaç	1
9	Büyüteç	1	32	Kapı kolu	1
10	Cetvel	1	33	Kitap	1
11	Tabela	1	34	Turist rehberi	1
12	Mars'a gönderilen keşif aracı	1	35	Antibiyotik	1
13	Toprak	1	36	Gece lambası	1
14	Ayrımsal damıtma	1	37	Ayrıştırıcı madde	1
15	Süper kahraman	1	38	Çiftlik	1
16	Albatros kuşu	1	39	Müzik aleti	1
17	Mikroskop	1	40	Aşçı	1
18	Dereceli gözlük	1	41	Gökkuşakğı	1
19	Geri dönüşüm tesisi	1	42	Kütüphane	1
20	Anne kuş	1	43	Oksijen	1
21	Düşünce adamı	1	44	Serum	1
22	Güneş	1	45	Rasathane	1
23	Eczanede ilaç yapan biri	1	46	İlaç	1
Toplam:					54

Sınıf Öğretmeni Adayları Tarafından Geliştirilen Metaforlara İlişkin Kategorilerin İncelenmesi

Sınıf öğretmeni adayları Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine yönelik 46 metafor geliştirmişlerdir. Geliştirmiş oldukları metaforlar, özelliklerine göre "RAM'ların İşlevlerine ilişkin algılar", "RAM'ların özelliklerine ilişkin algılar", "RAM'ların yetersizliğine ilişkin algılar" ve "RAM'lara ilişkin hatalı algılar" olmak üzere 4 ana kategoride toplanmıştır. Bu ana kategoriler sınıf öğretmeni adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar incelenerek toplam 10 alt kategoriye ayrılmıştır. Tablo 2'de üretilen metaforların ait olduğu ana ve alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde "RAM'ların işlevlerine ilişkin algılar" ana kategorisinde 34, "RAM'ların özelliklerine ilişkin algılar" ana kategorisinde 7, "RAM'ların yetersizliklerine ilişkin algılar" ana kategorisinde 2 ve "RAM'lara ilişkin hatalı algılar" kategorisinde 11 olmak üzere toplam 54 metafor üretilmiştir. Metaforların sıklık durumu incelendiğinde; "RAM'ların işlevlerine ilişkin algılar" ana kategorisinde yer alan alt kategorilerde 31, "RAM'ların özelliklerine ilişkin algılar" ana kategorisinde yer alan alt kategorilerde 6, "RAM'ların yetersizliğine ilişkin algılar" ana kategorisinde 2 ve "RAM'lara ilişkin hatalı algılar" ana kategorisinde yer alan alt kategorilerde 10 olmak üzere toplam 49 metafor yer almaktadır.

Tablo 2. Üretilen metaforların ait olduğu ana ve alt kategoriler

Ana Kategoriler	Alt Kategoriler	Metaforlar	f
RAM'ların İşlevlerine İlişkin Algılar	Öğrenciyi tanıma ve/veya yol gösterici olması bakımından RAM'lar	Pusula (4), anne kuş (1), uyarı cihazı (1), navigasyon (1), harita (1), büyüteç (1), deniz feneri (1), ayrımsal damıtma (1), mikroskop (1), dereceli gözlük (1), tabela (1), düşünce adamı (1), doktor (1), turist rehberi (1).	17
	Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre destek bakımından RAM'lar	Çiftlik (1), aşçı (1), harita (1), süper kahraman (1), toprak (1), ilaç (1), gece lambası (1).	7
	Öğretmenleri yönlendirmesi bakımından RAM'lar	Jeneratör (1), gps (1), navigasyon (1), cetvel (1), bir bardak çay (1).	5
	Rehberlik hizmetleri bakımından RAM'lar	Serum (1), deniz feneri (1), kapı kolu (1)	3
	Çözüm üretmeye destek olması bakımından RAM'lar	Diyaliz makinesi (1), stetoskop (1).	2
	5	31	34
RAM'ların Özelliklerine İlişkin Algılar	Kapsayıcı kurumlar olması bakımından RAM'lar	Albatros kuşu (1), müzik aleti (1), gökkuşağı (1), kütüphane (1)	4
	Temel bir ihtiyaç olması bakımından RAM'lar	Oksijen (1), su (2)	3
	2	6	7
RAM'ların Yetersizliğine İlişkin Algılar	Yetersiz destek sağlaması bakımından RAM'lar	Fayda vermeyen ilaç (1), kış güneşi (1)	2
	1	2	2
RAM'lara İlişkin Hatalı Algılar	Eğitim kurumu olarak RAM'lar	Ağaç (2), ağrı kesici (1), kitap (1), güneş (1), eczanede ilaç yapan biri (1), antibiyotik (1), Mars' gönderilen keşif aracı (1).	8
	Hizmet kapsamı bakımından RAM'lar	Rasathane (1), geri dönüşüm tesisi (1), ayırıştırıcı madde (1)	3
	2	10	11
Toplam	10	49	54

Sınıf Öğretmeni Adayları Tarafından Geliştirilen Metaforların Ait Oldukları Ana Kategoriler Açısından İncelenmesi

RAM'ların işlevlerine ilişkin algılar

“RAM'ların işlevlerine ilişkin algılar” ana kategorisi altında “Öğrenciyi tanıma ve/veya yol gösterici olması bakımından RAM'lar” (17), “Öğrencilere ihtiyaçlarına göre destek bakımından RAM'lar” (7), “Çözüm üretmeye destek olması bakımından RAM'lar” (2), öğretmenleri yönlendirmesi bakımından RAM'lar (5) ve “Rehberlik hizmetleri bakımından RAM'lar” (3) olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır. Tablo 3'te RAM'ların işlevlerine ilişkin metafor geliştiren sınıf öğretmeni adaylarının görüş örnekleri verilmiştir. Tablo 3'te verilen sınıf öğretmeni adaylarının görüş örnekleri incelendiğinde; adayların, RAM'ların çalışma alanlarına yönelik işlevselliğine vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 3. RAM'ların işlevlerine ilişkin metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örnekleri

Metafor Adı	Alt Kategori	Adaylardan Alıntı Cümleler
Pusulula	Öğrenciyi tanıma ve yol gösterme	<i>“Pusululasız insanlar yönünü bulamaz. Kaybolur. Gideceği yere, gitmesi gereken yere varamaz. Döner durur. Ancak pusulası olan insanlar doğru yolu bulur. Kendini güvende hisseder. Rehberlik araştırma merkezleri de bu yüzden özel gereksinimli bireylerin kendini bulmasını sağlar.”</i>
Çiftlik	İhtiyaçlara destek olma	<i>“İçerisinde özel ihtiyaçları olanlar için ayrı ayrı programlar, ayrı ayrı reçeteler hazırlayan uzmanlar bulunmaktadır. Mesela bir at çiftliğinde onların bakımı ile ilgilenen veterinerler, seyisler ve jokeyerler bulunur. RAM'larda da onların ihtiyacına karşılık vermek için uygun düzenlemeleri ayarlayacak görevliler bulunur.”</i>
Diyaliz	Çözüm üretmeye destek olma	<i>“Okulun tıkanıdığı, yetersiz kaldığı yerde eğitimin devam edebilmesi için sistemdeki yetersizliğin açığını kapatır.”</i>
Navigasyon	Öğretmenleri yönlendirme	<i>“Navigasyon bize yol gösterir. Yeterli bilgiye sahip olmadığımız zamanlarda bizden daha fazla bilgiye sahip bir kimseye ya da bir nesneye ihtiyaç duyarız. Benim için RAM'da böyledir.”</i>
Deniz feneri	Rehberlik hizmetleri sağlama	<i>“Öğrenci de bir gemi gibidir. Rotası gideceği yol bellidir. Fakat herhangi bir fırtına, rüzgâr yolunu kaybetmesin diye yol göstermektedir. Öğrencinin yaşadığı psikolojik sorunlar RAM tarafından fark edilir ve yol gösterilir.”</i>

RAM'ların özelliklerine ilişkin algılar

RAM'ların özelliklerine ilişkin algılar” ana kategorisi altında “Kapsayıcı kurumlar olması bakımından RAM'lar” (4) ve “Temel bir ihtiyaç olması bakımından RAM'lar” (3) olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Tablo 4'te RAM'ların özelliklerine ilişkin metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. RAM'ların özelliklerine ilişkin metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örnekleri

Metafor Adı	Alt Kategori	Adaylardan Alıntı Cümleler
Kütüphane	Kapsayıcı kurum olma	<i>“Kütüphanede farklı ve çeşit çeşit kitaplar yer alır. Kütüphane hiçbirine olumsuz bakmaz, istememezlik yapmaz. Hepsini korur, kollar. Ayrımcılık yapmaz. Yepyeni bir kitaba da sayfaları eksik, yırtılmış bir kitaba da aynı ilgiyi ve sevgiyi gösterir.”</i>
Oksijen	Temel bir ihtiyaç olma	<i>“Özel gereksinimli çocukların hayatta yaşayabilmesi için RAM'a ihtiyacı vardır. Tıpkı bizim yaşamak için oksijene ihtiyacımız olduğu gibi. Bu yüzden RAM özel gereksinimli çocuklar için oksijendir.”</i>

Tablo 4'teki sınıf öğretmeni aday görüşleri incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının RAM'ların sahip olduğu özelliklere odaklandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları RAM'ları, farklı özellikteki bireyleri ayırt etmeksizin kabul eden; özel gereksinimli bireyler açısından olmazsa olmaz bir kurum olduğunu vurgulamıştır.

RAM'ların yetersizliğine ilişkin algılar

“RAM'ların yetersizliğine ilişkin algılar” ana kategorisi altında “Yetersiz destek sağlaması bakımından RAM'lar” (2) olarak bir alt kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategoriye ilişkin fayda vermeyen ilaç (1), kış güneşi (1) olmak üzere toplam iki metafor üretildiği görülmektedir. Tablo 5'te RAM'ların yetersizliğine ilişkin metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 5'e bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının RAM'ların işlevselliğinin düşük olduğunu, RAM'da yer alan üyelerin görev bilincinden uzak olduğunu düşünerek; RAM'ları yetersiz hizmet veren bir kurum olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. RAM'ların yetersizliğine ilişkin metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örnekleri

Metafor Adı	Alt Kategori	Adaylardan Alıntı Cümleler
Kış güneşi	Yetersiz destek sağlaması bakımından RAM'lar	<i>“Kış güneşi bizi ısıtmaz sadece varlığını biliriz. RAM'lar da ihtiyacı olan bireylere yeterli katkı sağlamamaktadır.”</i>
Fayda vermeyen ilaç	Yetersiz destek sağlaması bakımından RAM'lar	<i>“İlaç hastalığın tedavisi için uygun değilse hastaya fayda vermez. Bence RAM'lar çalışanlarının yeterli görev bilinci taşımamasından dolayı öğrencilere yeterli desteği verememektedir.”</i>

RAM'lara ilişkin hatalı algılar

RAM'lara ilişkin hatalı algıların incelendiği ana kategori altında “Eğitim kurumu olarak RAM'lar” (8) ve “Hizmet kapsamı bakımından RAM'lar (3)” olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Tablo 6'da RAM'lara ilişkin hatalı metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 6. RAM'lara ilişkin hatalı metafor geliştiren sınıf öğretmeni adayları görüş örnekleri

Metafor Adı	Alt Kategori	Adaylardan Alıntı Cümleler
Ağaç	Eğitim kurumu olarak RAM'lar	<i>“Ağacın bir sürü dalı vardır ama bir gövdesi vardır. RAM'da tek çatı altında farklı farklı özelliği olan çocuklar bulunmaktadır. Dallar gövdeden çıkıp gelişir ve büyürler. RAM'daki öğrenciler de RAM'da yapılan uygulamalar sayesinde gelişir.”</i>
Ayrıştırıcı madde	Hizmet kapsamı bakımından RAM'lar	<i>“Bireyleri yeterlilik ve yetersizliklerine göre ayırırır.”</i>

Tablo 6'ya bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının RAM'ların görev ve sorumlulukları dışında kalan işlerin RAM'lar tarafından yapıldığını ya da RAM'ları eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar olarak algılamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının RAM'a ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar; “RAM'ların işlevlerine ilişkin algılar”, “RAM'ların özelliklerine ilişkin algılar”, “RAM'ların yetersizliğine ilişkin algılar” ve “RAM'a ilişkin hatalı algılar” olmak üzere dört ana kategoride toplanmıştır. Ana kategoriler oluşturulan metaforlara göre toplam 10 alt kategoriye ayrılmıştır.

Araştırmaya katılan 54 sınıf öğretmeni adayı 46 çeşit metafor üretmişlerdir. Katılımcı sayısı ve metafor çeşitliliği incelendiğinde formların doldurulması sürecinde etkileşimin oldukça az olduğunu söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforlar ve gerekçeleri hazırlanarak oluşturulan kategorilerden ön plana çıkanlar “RAM’ların işlevlerine ilişkin algılar” ve “RAM’lara ilişkin hatalı algılar” ana kategorileri olmuştur.

Sınıf öğretmeni adayları “RAM’ın işlevlerine ilişkin algılar” ana kategorisinde toplam 31 farklı metafor üretmişlerdir. Bu ana kategori altında yer alan metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ları daha çok işlevleri bakımından değerlendirdiği görülmektedir. “Öğrenciyi tanıma ve/veya yol gösterici olması bakımından RAM’lar” alt kategorisinde toplam 14 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride en çok tekrar eden metafor ise pusula (4) olmuştur. Bu metaforlarda sınıf öğretmeni adayları RAM’ların öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi, öğrencilerin yakından tanınması ve daha verimli bir hayat sürdürebilmeleri için yol gösterici olması işlevlerine odaklanmışlardır. Bir anlamda öğretmen adayları RAM’ların tanılama ve öğrenciyi yönlendirme işlevine atıfta bulunmuşlardır.

“Öğrenci ihtiyacına göre destek bakımından RAM’lar” alt kategorisinde ise yedi farklı metafor üretilmiştir. Bu kategori altında yer alan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ları her bir öğrencinin bireysel ihtiyacına göre destek sağlayan kurumlar olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Öğretmeni yönlendirmesi bakımından RAM’lar” alt kategorisinde beş farklı metafor üretilmiş ve metaforlar tekrar edilmemiştir. Bu alt kategori incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ları öğretmenleri öğrencilere daha iyi bir öğrenme süreci sağlayabilmeleri bakımından yönlendiren bir kurum olarak algıladıkları görülmektedir.

“Rehberlik hizmetleri bakımından RAM’lar” alt kategorisinde üç farklı metafor üretilmiştir. Bu alt kategoriye göre sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmı, RAM’ların daha çok rehberlik işlevine odaklanmıştır.

“Çözüm üretmeye destek olması bakımından RAM’lar” alt kategorisinde iki farklı metafor geliştirilmiştir. Bu alt kategori sınıf öğretmeni adaylarının metaforları ve gerekçeleri incelendiğinde tüm alt kategoriler arasında en az metafor üretilen alt kategori olduğu görülmektedir. Bu alt kategoride ise, öğrencilerin sorunlarının tam olarak çözüme ulaşabilmesi için RAM’ın desteğinin mutlaka olması gerektiği vurgulanmaktadır.

“RAM’ların işlevlerine ilişkin algılar” ana kategorisinde, sınıf öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlar ve gerekçelerinde RAM’ların görev ve sorumluluklarına, bireyler açısından önemine ve gerekliliğine vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adayları RAM’ların öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi, öğrencilerin yakından tanınması ve daha verimli bir hayat sürdürebilmeleri için yol gösterici olması işlevlerine odaklanmışlardır. Bir anlamda öğretmen adayları RAM’ın tanılama ve öğrenciyi yönlendirme işlevine atıfta bulunmuşlardır. Bu sonuca dayanılarak sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ların daha çok özel eğitim hizmetleri boyutuna ilişkin bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Oysaki RAM’lar özel eğitim hizmetleri ve rehberlik hizmetleri bölümü olarak iki bölümden oluşmaktadır (MEB, 2018b). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni yetiştirmede RAM’ların hem özel eğitim hem de rehberlik hizmetleri bölümlerinin işleyişine ilişkin daha detaylı bir içerik aktarılması önerilebilir.

“RAM’a ilişkin hatalı algılar” ana kategorisinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları 10 farklı metafor üretmişlerdir. “RAM’a ilişkin hatalı algılar” ana kategorisinde yer alan “Eğitim kurumu olarak RAM’lar” alt kategorisinde toplam yedi farklı metafor üretilmiş olup kategoride tekrar eden metafor ise ağaç (2) olmuştur. Bu alt kategoride yer alan metaforlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ları sürekli uygulamalar yapan bir eğitim kurumu olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Hizmet kapsamı bakımından RAM’lar” alt kategorisinde ise üç farklı metafor üretilmiş olup bu metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ları ayrıştırma, öğrenci seçme, iyileştirme ve sosyalleştirme gibi farklı hizmetlerde bulunan bir kurum olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. RAM’lara ilişkin hatalı algılar kategorisi incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ların sunduğu hizmetler ile RAM’a ait görev ve sorumlulukları hatalı olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adayları RAM’ları daha çok bir çözüm mercii olarak görmekteyiz. Oysa RAM’daki özel eğitimi bölümü hizmetlerinin görev ve sorumlulukları incelendiğinde RAM’larda öğretim yapılmadığı ya da öğrencileri iyileştirme ve geliştirme gibi bir sorumluluklarının olmadığı açıkça görülmektedir (MEB, 2018a). Fakat öğretmen adaylarının algıları incelendiğinde, ağrı kesici, antibiyotik gibi metaforlar da göstermektedir ki öğrencilerin bu kuruma gittikten sonra iyileşerek dönecekleri gibi bir algıya sahiptirler. Fakat yetersizlik bir hastalık değildir, iyileştirme gösteremez, yetersizliği olan bireylerde gelişmeler kaydedilebilir ve bu gelişmeleri kaydedecek kişiler de öğretmenlerdir. Bu durum mesleğe atıldıklarında sınıflarına kaynaştırma öğrencisi olarak yerleştirilen öğrencilere ilişkin tutumlarını ve kaynaştırma uygulamalarındaki başarılarını olumsuz etkileyebilir.

Hizmet kapsamı bakımından hatalı algılar incelendiğinde, ayrıştırıcı madde ve geri dönüşüm tesisi gibi metaforlar göstermektedir ki öğretmen adayları RAM’ların özel gereksinimli bireyleri farklı bir ortamda eğitim almaları için ayrıştırıp, o bireyleri geliştirdikten sonra toplumla bütünleştirme hedefini güttüğü düşünülmektedir. Oysa özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılardan sonra alınan yerleştirme kararının öncelikli akranları ile birlikte eğitim alacağı tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma ortamlar olması Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ifade edilmiştir (MEB, 2006; 2012, 2018a). Dolayısı ile RAM’ların ayrıştırma görevinin olmadığı, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları yönünde eğitsel yönlendirme yaptığı öğretmen adaylarına vurgulanmalıdır.

“RAM’ların özelliklerine ilişkin algılar” ana kategorisinde yedi sınıf öğretmeni adayları metafor üretmiştir. “Kapsayıcı kurumlar olması bakımından RAM’lar” alt kategorisinde dört farklı metafor üretilmiştir. “Temel bir ihtiyaç olması bakımından RAM’lar” alt kategorisinde ise oksijen (1) ve su (2) metaforları üretilmiştir. RAM’ların özelliklerine ilişkin algılar ana kategorisinde oluşturulan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının RAM’ları birbirinden farklı özellikteki bireylere hizmet sunan, olmazsa olmaz bir kurum olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. RAM’ları kapsayıcı kurumlar olarak düşünen öğretmen adayları albatros kuşu (1), kütüphane (1) gibi metaforlarla RAM’ların birbirinden çok farklı özellikler gösteren bireylere ilişkin hizmetlerini betimlemişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizliği, otizm, üstün yetenek gibi farklı özellikler gösteren öğrenciler ile karşılaştıklarında eğitsel değerlendirme sürecinde RAM’ların önemli bir rolü olduğunu biliyor olmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise RAM’ların verimli bir eğitim süreci için bir gereklilikten ziyade bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sınıflarında bir özel gereksinimli öğrencisi olduğunda yapılması gereken adımları biliyor olmaları açısından olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının RAM’ı bir zorunluluk olarak görmesi, öğrencisinin küçük uyarlamalar ile başarabileceği durumlarda da RAM’a göndermesine neden olabilir. Çuhadar (2017), gönderme öncesi süreçte yapılan planlı çalışmaların öğrenciler ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duymadan genel eğitim ortamında eğitimlerine sürdürmelerini sağlayacağını belirtmektedir.

“RAM’ların yetersizliğine ilişkin algılar” ana kategorisine ait tek alt kategori olan “Yetersiz destek sağlaması bakımından RAM’lar” kategorisinde sınıf öğretmeni adayları fayda vermeyen ilaç (1) ve kış güneşi (1) olmak üzere iki farklı metafor üretmişlerdir. Bu ana kategori tüm kategorilerde en az metafor üretilen kategori olmuştur. “RAM’ların yetersizliğine ilişkin algılar” kategorisinde yer alan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının RAM’ları yetersiz destek veren kurumlar olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kategoriye ilişkin metafor üreten iki öğretmen adayları da fayda vermeyen ilaç ve kış güneşi metaforlarıyla RAM’ların yetersiz destek sağladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarını bu düşünceye iten

nedenlerin tam olarak RAM'in işlevlerini biliyor olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında öğretmen adayları RAM'lar ile ilgili olumsuz bir yaşantıya sahip olabilirler. Ancak bu araştırma kapsamında bu deneyimleri sorgulanmadığı için bu konuda bir yargıya varılamamaktadır. Ancak ilerleyen araştırmalarda metafor çalışmaları dışında, bu nedenlerin derinlemesine incelenmesi için farklı yöntemlerle desteklenerek araştırılması önerilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsam açısından Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile sınırlıdır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçladığından öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri ile sınırlıdır. Son olarak, araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Alpaslan, S., & Kutanis, R. (2007). Bilimsel Bilgi Üretiminde Metaforların Rolü: Destek mi, Engel mi?. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 1-17.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Ateş, T. (2018). *Eğitsel mesleki ve kişisel rehberlik alanlarında yapılan faaliyetlerin incelenmesi: Ram kaynaklarına dayalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Avcıoğlu (2017). *Özel gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. doi:10.24315/trkefd.307946
- Gürsel, O. (2010). Özel eğitimde değerlendirme. İ.H. Diken (Editör), *Özel eğitim içinde* (s.29-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O., & Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ.H. Diken (Editör), *İlköğretimde Kaynaştırma içinde* (s.194-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Güveli, E., İpek, S., Atasoy, E., & Güveli, E. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Işıkoğlan-Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 626-669. DOI: 10.14520/adyusbd.398385.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, N. (2014). Guidance and research centers of Turkey: From the perspective of parents. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 358-369.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Koç, S. E. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik. M.Y. Özden, & L. Durdu (Editörler), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (149-165). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2018b). Rehberlik ve araştırma merkezi kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2012.../27113614_ozelegitim21temmuz2012.doc

- MEB. (2018a). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2008). *Rehberlik ve araştırma merkezi açma yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_rehberlikveartrmamerkeziaynageresi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sadık, F. (2002). İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 1-23.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Şahin, C., & Pehlivan, G. (2006). Kırşehir rehberlik ve araştırma merkezi özel eğitim bölümünde incelenen öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre nitelikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 175-189.
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 2(1), 13-29.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Students with special needs may not be diagnosed until the elementary school period. Elementary education teachers play a pivotal role in identifying these students who have come to elementary school and utilizing from appropriate education services. For the students with special needs to be recognized and instructed in the classroom, the elementary education teachers should be aware of the stages and the responsibilities of the educational evaluation process. These stages include screening, pre-sending, sending, detailed evaluation, development and evaluation of the program. In the screening (first determination) which is the first stage of the educational evaluation process, the elementary education teachers determine the students who may be in need of special needs by making observations in the course and out of the class. Elementary education teachers should make a number of adaptations and report them in order to eliminate the academic and social differences of the students who may have special needs in the pre-sending period which is the second stage. In the stage of sending, elementary education teachers report the whole information regarding the student who cannot make progress despite all the interventions provided in the pre-sending period and has a significant right in the decision to guide the student to RAM- Counselling and Research Center for a detailed evaluation (Kargin, 2007)

The institution where the detailed evaluation is made is RAM-Counselling and Research Center. It applies intelligence testing and forms for improving the performance for students who show important differences in terms of their individual characteristics, and peers. The Special Education Evaluation Committee, which is located in RAM-Counselling and Research Center, places the student in the appropriate school within the scope of the formal injunction according to the performances of the students and observes their annual development. The elementary education teachers continue their duties and responsibilities for the students coming to the class within the scope of inclusion and develop the IEP- Individualized Education Program for the students and observe their developments. Elementary education teachers undertake important responsibilities directly or indirectly during the educational evaluation process (Çuhadar, 2017). It is also important for the teachers to have an awareness related to know which steps to follow when they have a different student and to know which experts and institutions to work in cooperation with.

Method

This study aims to examine the candidates of the elementary education teacher perceptions about RAM-Counselling and Research Center by means of metaphors in a detailed way. The study group consists of 54 prospective teachers studying their last year at Sakarya University Faculty of Education, Elementary Education Teacher Undergraduate Program. While determining the participants, criterion sampling method was used among the purpose sampling methods. In this study, it is determined as criteria to be taken the course "mainstreaming in elementary education" or to be taken at least for 6 hours. In this context, 56 prospective teachers who are studying in Sakarya University Education Faculty Elementary Education Undergraduate Program and stated that they volunteered participated in the study. However, 2 forms were not included in the analysis because of the fact that the metaphors which participants wrote were not harmonious with their reasons. Accordingly, the study group consisted of 54 people. 51 of the elementary education teachers who participated in the study were female and 3 were male. The data were collected through a form consisting of two sections in which the first section is based on personal information of the participants and the second section includes the perceptions of the elementary education teachers about RAM- Counselling and Research Center by using 'RAM is like....., because....' statement. The data were collected by the researchers. At the data collection stage, particular attention was paid to prevent the participants from interaction with each other. The candidate teachers spent 25 minutes to fill in the form. After the forms used in the research were collected, a code was given to each form (ÖK1-ÖK.../ÖE1-ÖE...).

Then, the metaphors obtained in the research were listed one by one. By reading all the metaphors and justifications again in detail, the main and sub-categories were formed by grouping the metaphors which emphasize similar points with each other.

Results, Discussion and Conclusion

This study aims to determine the perceptions of elementary education teachers about RAM-Counselling and Research Center by means of metaphors. The metaphors developed by the candidate teachers; perceptions about the functions of RAM, perceptions about the characteristics of RAMs, perceptions about the insufficiency of RAM and misperceptions related to RAM were collected in four main categories. The main categories are divided into 10 sub-categories in total according to the developed metaphors. 54 elementary education teachers who participated in the study produced 46 kinds of metaphors. When the metaphors and justifications of the elementary education teacher department students were examined, the main category in which they produced the most metaphors was "The perceptions about the functions of RAM". In this category, 34 metaphors were produced in total. Elementary education teachers emphasized the importance and necessity of RAM in terms of duties and responsibilities for individuals about the metaphors they developed in this category. Based on this result, it can be said that candidates of elementary education teacher have more information about special education services of RAM. However, RAM- Counselling and Research Centers are divided into two sections as special education services and counseling services (MEB, 2018a). According to the number of metaphor kinds produced by candidates of elementary education teacher, the category they produced the most metaphors was the category of "misperceptions related to the RAM" after the category of "the perceptions about the functions of RAM". In this main category, 11 candidate elementary education teachers produced 10 different metaphors. When the metaphor and justifications of the elementary education teacher department students were examined, it was concluded that they perceived the duties and responsibilities of the RAM and the services it provides incorrectly. The perception of RAM as a solution authority in the rationale of metaphors is an erroneous perception. Because when the duties and responsibilities of the services of the special education department, are examined, it is clearly seen that there is no education and there is no responsibility regarding improvement or development in RAM. (MEB, 2018b).

In the main category of "perceptions about the characteristics of RAMs", 6 different metaphors were developed. When this metaphor and its rationale were examined, it is concluded that prospective teachers perceive RAM as an indispensable institution providing services to individuals with different characteristics. In this context, it can be considered as a positive situation that the candidates of elementary education teachers know that RAMs have an important role in the educational evaluation process when they encounter students who have different characteristics such as learning disability, mental disability, autism, and superior ability. Some of the candidate teachers stated that RAM is an obligation rather than a requirement for an efficient training process. This finding can be considered as a positive situation in terms of the fact that elementary education teachers know the steps to be taken when they have a student with special needs in their class. In all the main categories, the category of "perceptions about the insufficiency of RAM" was the main category in which the least metaphor was produced and only two metaphors were produced by the elementary education teacher candidates. When the metaphors and justifications of the candidate elementary education teachers were examined, it was concluded that they perceived the RAM as insufficient support institutions. Among the reasons that the prospective teachers perceived in this way, it may be that they do not know the functions of RAM or have a negative experience.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 64-74



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 64-74

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri

Pre-school teachers' views on family involvement

Tuğçe GÜZELYURT, <https://orcid.org/0000-0002-6577-8257>

Şirnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Prog., tugce.guzelyurt@hotmail.com

Fatma BİRGE, <https://orcid.org/0000-0002-5745-4172>

Şirnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Prog., fatmabirge73@gmail.com

Ayşe ÖKTEN, <https://orcid.org/0000-0001-6992-949X>

Şirnak Üniversitesi, Silopi MYO, Çocuk Gelişimi Prog., ayse_okten@outlook.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
11 Mart 2019

Düzeltilme Tarihi
25 Mayıs 2019

Kabul Tarihi
28 Mayıs 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.538425>

ÖZ

Çocuğun eğitim sürecinin süreklilik kazanması ve çocuğun bu süreci içselleştirebilmesi için ailenin eğitim paydaşlarıyla birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Çocuğun eğitim sürecine ailenin de dâhil edilmesinde öğretmenlerin kritik bir rolü bulunmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik algılarını derinlemesine incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinin, Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 36 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksikliği nedeniyle aile eğitimini önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Aile eğitiminin istendik düzeyde olmamasının temel nedenleri arasında ortak iletişim dilinin yeterince kullanılamaması, ailenin çok çocuklu yapıya sahip olması ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin az olması yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Aile katılımı, Okul öncesi eğitim, Okul-aile işbirliği

ABSTRACT

In order for the child's education process to become permanent and the child can internalize this process, the family should act together with the education stakeholders. Teachers have a critical role in involving the family in the child's educational process. The purpose of this study is to examine the perceptions of preschool teachers about family participation in depth. The study group consists of 36 pre-school teachers who work in pre-school education institutions in Silopi district of Şırnak province in the 2018-2019 academic year. The data were collected by the researchers in a semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis technique. As a result, it was determined that pre-school teachers did not care about family education due to lack of communication with families and lack of experience and they were insufficient in family education practices. The main reasons for the lack of family education are the inadequate use of the common communication language, the fact that the family has many children and the teachers are in the first years of their profession.

Keywords: Family involvement, Pre-school education, School family co-operation

GİRİŞ

Aile, çocuğun doğduğu an itibariyle bilgi, beceri, tutum, davranış ve inançlarının biçimlendiği ilk yapıdır. Ailenin etkisi, formal eğitimin ilk basamağı olan ve çocukların gelişiminde büyük öneme sahip okul öncesi eğitim sürecinde de devam etmektedir (Özbay Ünlüler, 2017). Okul öncesi eğitimin temeli ailede başladığı için aile erken yaşlardan itibaren çocuğun gelişimine destek olmalı ve bu süreçte öğretmenler de ailelere rehber olmalıdır (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005). Öğretmenlerin aileye rehber olabilmesi için ailenin özelliklerini yakından tanınması gerekmektedir. Öğretmen ve ailenin benzer tutumlar sergilemesi çocuğun gelişiminin istendik yönde olması için ön koşullardan biridir (Oktay, 2002).

Öğretmenin bu süreçte rolü aileye rehber olmak, program geliştirmek, kaynak geliştirmek, sınıf içinde ve sınıf dışında destek sunmak, meslektaşları ve ailelerle iletişim içinde olmaktır (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Ailenin bu süreçteki rolü ise, çocuğa güven duygusu sunma, ortam hazırlama, model olma, sorunlar karşısında problem çözmeye istekli olma, çocuğun yeteneklerini desteklemedir (Yavuzer, 2016). Aile, çocuk, öğretmen ve okulun, eğitimin sürekliliği için benzer olması gerekliliği aile katılımı kavramını ortaya koymaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010).

Aile katılımı, ailelerin kendilerinin ve çocuklarının gelişimini desteklemek için eğitim programına katılması sürecidir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Aile katılım çalışmalarında ailelerin çocuklarının gelişimi desteklemesi için bir program kapsamında ailelere eğitim sunulması ve okuldaki eğitimle evdeki eğitimin benzer hale getirilmesi hedeflenmektedir (Tezel Şahin ve Turla, 2003). Genel olarak aile katılımı; ailelerin eğitilmesi, aile ve okul arasındaki iletişimin sürekli hale gelmesi, mevcut programa sistematik şekilde ailelerin katılmasıdır (Zembat ve Unutkan Polat, 2001).

Okulla ailenin işbirliği, çocuğun okula kaydolduğu ilk gün başlamaktadır. Öğretmenler okulun ilk günü aileyle çocuğa ilişkin temel bilgileri öğrenmeli ve öğrendiği bilgiler kapsamında aile katılımı programının çerçevesini belirlemelidir (Vural ve Koçabaş, 2016). Aile katılımı planlanırken, öncelikle ihtiyaçlar belirlenmeli, sonrasında ailenin ve çocuğun özellikleri (maddi ve manevi), aile katılım konusu, kullanılacak yöntem ve teknikler, tarihi, ön hazırlık belirlenmelidir (Can Yaşar, 2001; Kandır, 2002; Kandır ve Ersoy, 2003). Aile katılım çalışmalarında ailelerin kültürel, davranışsal ve gelişimsel farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Farklılıkların bir bütünü oluşturduğu bilinerek aile katılım çalışmaları planlanmalıdır. Bu nedenle ailelerin yapısını ve özelliklerini bilmek etkili bir aile katılımı için önemlidir (Aydoğan, 2017; Hohmann ve Weikart, 2000).

Okul öncesi dönemde yapılacak aile katılım etkinlikleri genel olarak; bilgilendirme toplantısı, ailenin sınıf içi ve dışı faaliyetlere katılımı (çocuğun okula gelişi ve ayrılışı, haber mektupları, telefon görüşmeleri, kitapçıklar, bülten, broşür, fotoğraf, afiş, video ve teyp kaydı, iki yönlü yazışma, gelişim raporu ve gözlem formları, ebeveyn kütüphanesi, dilek kutusu, belirli gün ve haftalar için aileleri çağırma vb.), veli toplantıları, ev ziyaretleri, ailenin kurum programına katılımı, evde öğrenme, ailenin karar verme süreçlerine dâhil edilmesi şeklinde uygulanabilmektedir (Aktaş Arnas, 2011; Temel, 2013; Varol, 2005).

Bu etkinliklerin uygulanmasında ve ailenin eğitim sürecine dâhil edilmesinde öğretmenin kritik bir rolü olduğu görülmektedir (Kurtulmuş, 2016; Ünüvar, 2010). Aslan ve Cansever (2009) ailelerin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklerine katılımına etkilerini inceledikleri çalışmada Türkiye'deki ailelerin aile katılımı sürecini boş zamanlarda yapılan faaliyetler ve akademik başarıların desteklenmesi olarak gördüğünü belirlemişlerdir. Çamlıbel Çakmak (2010) ise, okul öncesi öğretmenlerinin ailelerin genel özelliklerini ve çocuğun ihtiyaçlarını bilerek aile katılımını planlamasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Aile katılım etkinliklerinin uygulanmasında öğretmenin olumlu tutum sergilemesi, süreci planlayabilmesi ve kullanılacak yöntem konusunda yetkin olması gerekmektedir (Oktay, 2002).

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu araştırma kapsamında ortaya konacak sonuçların göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerine iletişim kurma ve ortak dili kullanma; konusunda dezavantajlı bölgelerde çalışan okul öncesi öğretmenlerine aile katılımı konusunda rehber olması yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda “Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik bilgilerinin ve uygulamalarının alan yazına uygunluk düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. “Durum çalışması, araştırmanın problem durumunu kapsayan olguyu mevcut koşulları içerisinde derinlemesine incelemek için kullanılmaktadır” (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, 267). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri mesleki deneyimleri ve görev yaptıkları bölgenin koşulları kapsamında incelendiği için durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde önce kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şirnak ilinin, Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışmaya gönüllü olan 36 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97.22’si kadın ve %2.77’si erkektir. Katılımcıların %55.55’i 20-25 yaş arasında, %33.33’ü 26-30 yaş arasında, %5.55’i ise 31-35 yaş ile 41 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların %38.88’i ön lisans ve %61.11’i lisans eğitimi almıştır. Katılımcıların %72.22’si 0-3 yıl arası, %22.22’si 4-6 yıl arası ve %5.55’i 7-10 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri

Demografik özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	35	97.22
	Erkek	1	2.77
Yaş	20-25	20	55.55
	26-30	12	33.33
	31-35	2	5.55
	41 ve üstü	2	5.55
Eğitim	Ön lisans	14	38.88
	Lisans	22	61.11
Mesleki Deneyim	0-3	26	72.22
	4-6	8	22.22
	7-10	2	5.55

Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılacak görüşme formunun oluşturulması için alan yazın taranmış ve bu tarama doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda demografik özelliklere yönelik 4 soru ve aile katılımına yönelik 3 soruya yer verilmiştir. Veriler toplanmadan önce 10 okul öncesi öğretmeniyle pilot çalışma yapılmıştır.

Tuğçe Güzelyurt, Fatma Birge, Ayşe Ökten

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri

Pilot çalışma sonrası soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Pilot çalışması yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu Silopi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşmeler esnasında, etik kurallar gereği okul öncesi öğretmenlerinin isimleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. "İçerik analizi, elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi, gruplandırılması ve yorumlanmasıdır" (Büyüköztürk vd., 2015, 269). Araştırma kapsamında veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve benzer olan görüşler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla bir alan uzmanı daha araştırmacılar tarafından bağımsız olarak farklı bir zamanda verileri incelemiş ve kodlar belirlemiştir. Araştırmacılarla alan uzmanının belirlediği kodlar arası tutarlılığı tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlar arasında .82'lik tutarlılık olduğu belirlenmiştir. .70 ve üstü orana sahip kodların güvenilir kabul edildiği bu formül araştırmada belirlenen kodların güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Belirlenen kodlar frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı tanımına yönelik görüşleri incelendiğinde, aile katılımını öğretmenlerin %33,33'ü okul ve ailenin iş birliği içinde olması, %25'i anne, baba ve çocukla birlikte yapılan etkinlikler, %22,22'si çocuğa verilen maddi ve manevi desteğin tamamı, %11,11'i ailenin okul ortamında çocukla zaman geçirmesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin %5,55'i ise okulda yapılan çalışmaların evde pekiştirilmesi ve ailenin, çocukla çevresini tanıması olarak tanımlamaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır. Bazı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir;

"Aile katılımı veli, okul, öğrenci bütününe denir. Okulda öğrenilen şeylerin evde devamının sağlanması için aile ile ortak yürütülen etkinlikler." (Ö5)

"Ailelerin çocuklarının bulunduğu ortamı ve arkadaşlarını tanımasıdır." (Ö6)

"Ailelerin öğrenme sürecine dâhil olması, bazen öğrenilen konuların evde pekiştirilmesi bazen etkinliklere bizzat velilerin katılmasıdır." (Ö31)

Tablo 2: Aile katılımının tanımına yönelik bulgular

Aile katılımı tanımı	f	%
Okul ve ailenin iş birliği içinde olması	12	33.33
Anne, baba ve çocukla birlikte yapılan etkinlikler	9	25.00
Çocuğa verilen maddi ve manevi desteğin tamamı	8	22.22
Ailenin sınıf ortamında çocukla zaman geçirmesi	4	11.11
Okulda yapılan çalışmaların evde pekiştirilmesi	2	5.55
Ailenin çocuğu ve çevresini tanıması	2	5.55

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin uyguladığı aile katılımı çalışmalarını incelendiğinde, aile katılım çalışmaları kapsamında öğretmenlerin %52,77'si ailelere sınıfta etkinlik yaptırdığını, %13,88'i özel günlerde (belirli gün ve haftalar, doğum günü vb.) aileleri okula davet ettiğini, %11,1'i yaptıkları çalışmalar hakkında ailelere bilgi verdiğini, %8,33'ü ailelerle iletişim (Telefon, posta, pano vb.) kurduğunu ve %2,77'si ailelere seminerler aracılığıyla eğitim verdiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır. Bazı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir;

"Ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri yapıyorum." (Ö1)

"Velilerin etkinliklere katılımı için ortam hazırlıyorum." (Ö15)

"Okula geliş-gidiş saatlerinde denk geldiğim velilerle görüşüyorum. Bazen öğrenciler aracılığıyla bilgilendirme notları gönderiyorum." (Ö23)

"Yılda iki defa veli toplantısı yapıyorum. Acil durumlarda telefonla görüşüyorum ya da aileleri okula çağırıyorum." (Ö32)

Tablo 3: Öğretmenlerin uyguladığı aile katılım çalışmalarına yönelik bulguları

Aile katılım çalışması	f	%
Ailelere sınıfta etkinlik yaptırma	19	52.77
Özel günlerde (belirli gün ve haftalar, doğum günü vb.) aileleri okula davet etme	5	13.88
Ailelere yapılan çalışmalar hakkında bilgi vermek	4	11.10
Ailelerle iletişim (Telefon, posta, pano vb.) kurma	3	8.33
Ailelere seminerler aracılığıyla eğitim verme	1	2.77

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımını engelleyen nedenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %33.33 ailelerin aile katılımı konusunda ilgisiz ve isteksiz olmasının, %19.44'ü ailelere aile katılımının önemini yeterince anlatılamamasının, %13.88'i ailelerin aile katılımı konusunda bilinçsiz olmasının aile katılımını engellediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin %8.33'ü ise, ailelerin Türkçeyi anlayıp konuşamamasının ve ailenin çok çocuklu olmasının aile katılımını engellediğini belirtmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır. Bazı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir;

"Aileler katılım sağlamıyor. Çevrenin baskısı ile kültürel nedenleri ön plana sürerek okula gelmiyorlar. Veliler Türkçe bilmedikleri için iletişimde zorluk oluyor." (Ö7)

"Benim bulunduğum okulum aile kültür düzeyi bakımından yetersiz oluyor çünkü aileler ile aramda dil sorunu büyük yer kaplamakta." (Ö30)

Tablo 4: Aile katılımını engelleyen nedenlere yönelik bulgular

Aile katılımını engelleyen neden	f	%
Ailelerin aile katılımı konusunda ilgisiz ve isteksiz olması	12	33.33
Ailelere aile katılımının önemini yeterince anlatılamaması	7	19.44
Ailelerin aile katılımı konusunda bilinçsiz olması	5	13.88
Ailelerin iş yoğunluğu	3	8.33
Ailelerin Türkçeyi anlayıp konuşamaması	3	8.33
Ailelerin çok çocuklu olması	3	8.33

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada aile katılımının tanımına yönelik okul öncesi öğretmenleri aile katılımını yüksek oranda okul ve ailenin işbirliği içinde olması şeklinde tanımlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin en az belirttikleri tanım ise, okulda yapılan çalışmaların evde desteklenmesidir. Aile katılımı çalışmaları üç düzeyde gerçekleşmektedir. Birinci düzey, ailenin bilgilendirilmesini içermektedir. İkinci düzey ailenin sınıf içi etkinliklere katılımıdır. Üçüncü düzey ise, ailenin çocuğun eğitim sürecine aktif olarak katılmasıdır. Üçüncü düzey aile katılım çalışmalarında etkili olan düzeyken birinci düzey aile katılımında etkisi daha az olan düzeydir (Belgin Aksoy, 2016). Öğretmenlerin görüşlerinde daha çok birinci düzey yani etkisi daha az olan aile katılımını ifade eden görüşler belirtilmiştir. Bu duruma okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyiminin az olmasının neden olduğu, bu nedenle de etkili aile katılımı sürecini tam olarak bilmediklerini düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, en çok okulda ailelere sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yaptıkları, en az ailelerle iletişim kurdukları (telefon, posta vb.) belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin aile katılım çalışmalarının etkili ve

sürdürülebilir olması konusunda donanımlı olmadıklarını düşündürmektedir. Aile katılımı, yılda bir defa ailelerin okula gelip etkinlik yaptığı ya da öğretmenlerin sorun durumlarında aileleri aradığı çalışmalar değildir. Bunlarla birlikte okulda uygulanan eğitimin evde de sürdürülebilmesi ve ailelerin çocuklarını ve kendilerini de tanıma fırsatı bulduğu çalışmaların tamamıdır. Ailelerin aktif olarak katıldığı aile katılım çalışmalarının etki alanları ve kalıcılığı daha fazla olacaktır. Vural ve Kocabaş (2016) okulla ailenin işbirliğinin çocuğun okula kaydolduğu ilk gün başladığını ve bu nedenle öğretmenlerin okulun ilk günü aileyle çocuğa ilişkin temel bilgileri öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrendiği bilgiler kapsamında aile katılımı programının çerçevesinin belirlenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar aile katılımı planlanırken sırasıyla ihtiyaçların, sonrasında ailenin ve çocuğun özelliklerinin (maddi ve manevi), aile katılımı konusunun, kullanılacak yöntem ve tekniklerin ve ön hazırlık sürecinin belirlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Can Yaşar, 2001; Kandır, 2002; Kandır ve Ersoy, 2003). Bu süreçler belirlendikten sonra aile katılım etkinliklerinin uygulanması aile katılımının niteliğini arttıracaktır. Başlıca uygulanabilecek aile katılım etkinlikleri bilgilendirme toplantısı, ailenin sınıf içi ve dışı faaliyet katılımı (çocuğun okula gelişi ve ayrılışı, haber mektupları, telefon görüşmeleri, kitaplar, bülten, broşür, fotoğraf, afiş ve video, iki yönlü yazışma, gelişim raporu ve gözlem formları, ebeveyn kütüphanesi, dilek kutusu, belirli gün ve haftalar için aileleri çağırma vb.)vel toplantıları, ev ziyaretleri, ailenin kurum programına katılımı, evde öğrenme, ailenin karar verme süreçleri şeklinde uygulanabilmektedir (Aktaş Arnas, 2011; Temel, 2013; Varol, 2005). Aile katılımı ile ilgili bilgiler araştırma kapsamında öğretmenlerin uyguladıkları aile katılım etkinliklerinin yetersiz olduğunu destekler niteliktedir. Bu duruma öğretmen ve ailelerin ortak iletişim dilinin olmamasının, ailelerin çok çocuklu olmasının ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin az olmasının neden olduğu düşünülmektedir.

Aile katılımında yaşanan zorlukların nedenlerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, en çok ailelerin ilgisiz ve isteksiz olması belirtilmiştir. Bununla birlikte ailenin çalışması, Türkçeyi bilmeme ve çok çocuklu olması aile katılımını engellediği belirtilmiştir. Bu durumda aile katılımının gerçekleşmemesi hem öğretmen hem de aile kaynaklı olduğunu göstermektedir. Ömeroğlu ve Can Yaşar (2005) çocuğun ilk eğitim aldığı yerin aile olduğunu, aileden bağımsız bir eğitim sürecinin çocuk için yeterli olmayacağını bu nedenle de öğretmenlerin ailelere eğitime dâhil olması sürecinde rehber olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin ailelere rehber olabilmesi için öncelikle bu süreci nasıl planlayacağını ve sürdüreceğini bilmesi gerekmektedir. Öğretmenin aile katılımı konusunda donanımlı olması ailelerin katılım oranının artmasını sağlayacak en önemli etkenlerden biridir. Bu doğrultuda aile katılımının artması çocuğun eğitiminde öğretmenlere ailelerin destek olmasını beraberinde öğretmenin motivasyonunun artmasını da sağlamaktadır.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle iletişim kuramama ve deneyim eksiliği nedeniyle aile eğitimini önemsemediği ve aile eğitimi uygulamalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Aile katılımının istendik düzeyde olmamasının temel nedenleri arasında ortak iletişim dilinin olmaması, ailenin çok çocuklu olması ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin az olması yer almaktadır. Benzer şekilde Canbulat (2014) aile ve çocuk iletişimin sağlıklı şekilde sağlanması, ailenin çocuğun yaşamında aktif olarak yer alabilmesi için ailenin yapısının önemli olduğunu belirtmektedir. Ailenin ekonomik durumu, çocuk sayısı, evlilik durumunun devamı, çocukla etkileşimde olunan zaman gibi konuların doğrudan çocuğun yaşamını etkilediğini belirtmektedir. Atakan (2010) ise, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe eksikliği nedeniyle aile katılımı konusunda isteksiz olduğunu belirlemiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda öneriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Araştırmacılar ortak dil kullanımı, çok çocuklu olma gibi konularda dezavantajlı olan bölgelerde aile katılımının yapılmasına yönelik araştırmalar yapabilir.
- Türkçeyi anlayıp konuşamayan ailelerle iletişim kurmaya yönelik eğitim programı alan uzmanları tarafından oluşturabilir.

- Bölgelerin dezavantaj durumları tespit edilerek araştırmacılar etkinlik örnekleri ve faaliyet önerileri düzenleyebilir ve okul öncesi eğitim programına dâhil edebilir.
- Öğretmenlere çalıştığı bölgenin kültür ve değerler hakkında uygulayabileceği yöntemlerle teknikler konusunda alan uzmanları hizmet içi eğitimler düzenleyebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Şirnak ilinin Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında veya anasınıflarında görev yapmakta olan gönüllü okul öncesi öğretmenleriyle sınırlı kalmıştır.

KAYNAKÇA

- Aktaş Arnas, Y. (2011). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aslan, N., & Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydoğan, Y. (2017). *Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı*. Ankara: Pegem.
- Belgin Aksoy, A. (2016). *Aile eğitimi ve katılımı*. Ankara: Hedef Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulut, T. (2014). Türkiye'de çocukların katılım hakkı üzerine bir derleme. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 85-94.
- Can Yaşar, M. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*, Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi, İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20), 1-18.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. İstanbul, Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kandır, A. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök.
- Kandır, A., & Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 71-84.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Ömeroğlu, E., & Can Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 29-34.
- Özbay Ünlüler, E. (2017). *Okul öncesi eğitimde ailenin yeri ve önemi*. Ankara: Pegem.
- Temel, Z. F. (2013). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F., & Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarının incelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Kültürlerarası Buluşması: Erken çocukluk gelişimi ve eğitimine yansımaları, 379-392.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Zembat, R., & Unutkan Polat, Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The family is the first institution where children's knowledge, skills, behaviors, and beliefs take shape as of their birth. The family continues to have an effect on the child even through the pre-school education period, which is of great importance in the development of children (Özbay Ünlüler, 2017). As the foundation of pre-school education starts in the family, the family should support the child's development from the early ages and the teachers should guide the families during this process (Ömeroğlu & Can Yaşar, 2005). For teachers to act as guides, they need to be familiar with the family's characteristics. Having similar and parallel approaches of the parents and the teacher is a pre-requisite for the development of the child in the desired direction (Oktay, 2002). The task of the teacher in this process is to guide the family, to develop a program, to build resources, to keep in touch with colleagues and families, to provide support both inside and outside the classroom (Erdoğan and Demirkasımoğlu, 2010). The family's role during the process, on the other hand, is to inspire a sense of confidence in the child, to provide the child with opportunities, to be a role model, to be willing to solve problems when faced with them, and to help the child develop their abilities (Yavuzer, 2016). The fact that the family, child, teacher, and school have to hold compatible and parallel approaches to ensure the education is continuous, proves that family participation is crucial (Çamlıbel Çakmak, 2010). In light of this information, the aim of this study is to provide an in-depth analysis of the perceptions of pre-school teachers about family participation.

Method

The study group of this research consists of 36 pre-school teachers employed in the 2018-2019 school year in Silopi, Şırnak, Turkey. Semi-structured interviews were used to collect data for the study. The data, then, was analyzed using the method of content analysis.

Results

Pre-school teachers defined family participation as the most common school and family collaboration (33.33%). 5.55% of pre-school teachers defined family participation as home support in school studies. 52.77% of pre-school teachers stated that families had an activity at school. 8.33% of pre-school teachers stated that they had communicated as an activity and 2.77% of them gave seminars to families. Pre-school teachers stated that family participation cannot be done mostly because families are irrelevant. Pre-school teachers stated that the fact that families were working did not affect family participation studies very much.

Discussion and Conclusion

This study, which focuses on the perceptions of pre-school teachers on family involvement, concluded that the majority of the pre-school teachers prefer to have school-family cooperation. Pre-school teachers state that they prefer the families to support school activities at home and to introduce the children to the environment. This suggests that some pre-school teachers do not fully know the meaning of family involvement.

When the opinions of the pre-school teachers about the family involvement activities were examined, it was determined that they prefer conducting activities with families at school the most, and communicating (through phone, email, etc.) with the families the least. This suggests that teachers are not well informed about the studies on sustainable and effective ways of family involvement. As for the opinions of the pre-school teachers on the reasons for the difficulty of family involvement, it can be concluded that the families are mostly uninterested and unwilling. It was also stated by the teachers during the study that when the parents work full-time, do not speak Turkish or have multiple children, family participation is hindered. This, in turn, allows us to see that involvement of the family is not only due to the teachers but also due to the family dynamics.

EK 1: GÖRÜŞME FORMU

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

Bu çalışma okul öncesi dönemde aile katılımının mevcut durumunun belirlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu süreçte çocuğun eğitiminde önemli rolü olan öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma kapsamında sorulan soruların doğru ya da yanlış bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu nedenle cevapları düşünceleriniz ve öğretmenlik yaşantınız doğrultusunda yanıtlamanız beklenmektedir. Çalışmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve 3. kişilerle/kurumlarla hiçbir durumda paylaşılmayacaktır. Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Kaç yaşındasınız? *
 20-25
 26-30
 31-35
 36-40
 41 ve üstü
2. Cinsiyetiniz nedir? *
 Kadın
 Erkek
3. Eğitim durumunuz nedir? *
 Ön Lisans
 Lisans
 Lisans üstü
4. Mesleki deneyim yılınız kaç? *
 0-3
 4-6
 7-10
 11 ve üstü
5. Sizce aile katılımı nedir?
6. Aile katılımı kapsamında yapılacak faaliyetler nelerdir?
7. Ailelerin, aile katılımı düzeyi hakkında ne düşünmektedir? Katılım gösterme ya da göstermeme durumlarını nedenleriyle yazınız

EK 2: SİLOPİ İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ GÖRÜŞME FORMU UYGULAMA İZİNİ

T.C.
SİLOPİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 19679447-200-E.2676387
Konu : Okul Öncesi Öğretmenlerinin
Aile Katılımına İlişkin Görüşleri

07/02/2019

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
SİLOPİ

Şirnak Üniversitesi Silopi Meslek Yüksekokulu Çocuk ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinden Sibel SAĞAT, Hamide TOKSUL, Fatma BİRGE ve Ayşe ÖKTEN'in Öğr.Gör.Tuğçe GÜZELYURT danışmanlığında "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımına İlişkin Görüşleri" konulu çalışmaları ve veri toplamak amacıyla İlçemizde bulunan Anaokullarda anket yapılması Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde;

Olurlarınıza arz ederim.

Bülent DAYANAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
07/02/2019

Dr. Sezer İŞIKTAŞ
Kaymakam

EK:
1- Görüşme Formu

Adres: İlçe milli eğitim müdürlüğü
Elektronik Ağ:
e-posta: i5423287234@gmail.com

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5175-72f9-373a-b778-aba4 kodu ile teyit edilebilir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 75-90



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 75-90

Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta
düzeltici geri bildirim ve öğrenci edimsel çıkarımı

Corrective feedback and learner uptake in an EFL
classroom

Rabiye Bahar TAMERER, <https://orcid.org/0000-0002-6478-3644>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bahar.tamerer@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

13 Mart 2019

Düzeltilme Tarihi

24 Mayıs 2019

Kabul Tarihi

27 Mayıs 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Tamerer, R. B. (2019). Yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta düzeltici geri bildirim ve öğrenci edimsel çıkarımı. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 75-90. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.539534>

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen bir sınıfta, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimler sırasında meydana gelen farklı türdeki düzeltici geri bildirimleri ve öğrenci edimsel çıkarımlarını tespit etmeyi hedeflemektedir. Daha detaylı belirtmek gerekirse, çalışma sınıf içi etkileşim sırasında hangi düzeltici geri bildirim türünün daha fazla ortaya çıktığını ve hangi düzeltici geri bildirim türünün en çok öğrenci edimsel çıkarımına yol açtığını bulmaya çalışmaktadır. Bu soruları cevaplamak adına, ana dilleri İngilizce olmayan ve 17-18 yaş aralında 10 öğrenci ve ana dili İngilizce olmayan ve bir yıllık öğretim tecrübesi olan bir öğretmen ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapılan bir sınıfta gözlemsel bir çalışma yapılmıştır. Gözlem sırasında öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkileşim araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Gözlem sonrasında, video kaydı kâğıda dökülmüş ve COLT Bölüm B (Spada and Fröhlich, 1995) ve Lyster ve Ranta'nın (1997) hata değerlendirme sıralamasının kombinasyonu baz alınarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, sınıf içi etkileşimler sırasında düzeltici geri bildirim olarak yeniden biçimlendirmenin (recast - %52) kullanımında yüksek bir eğilim olduğunu ve en çok öğrenci edimsel çıkarımına yol açan düzeltici geri bildirim türünün açıklama talebi (clarification request - %100) olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ilk sonucu daha önceki çalışmalarla benzerlik gösterirken, öğrenci edimsel çıkarımı ile ilgili olan ikinci sonuç literatürdeki önceki çalışmalardan farklılık göstermiştir (Lyster and Ranta, 1997). Yine de, bu çalışma küçük örneklem büyüklüğü, belirli yaş aralığı ve belirli yeterlilik seviyesi ve zaman bakımından sınırlıdır ve sadece gözlemsel bir çalışmadır. Farklı yaş grubu ve yeterlilik düzeyindeki öğrencileri, daha uzun süreli ve örnekleme büyük gruplarla incelemek gelecekte yapılacak olan çalışmalar için faydalı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Düzeltici geri bildirim, Öğrenci edimsel çıkarımı, Yabancı dil olarak İngilizce sınıfı

ABSTRACT

This study, aims to find out the instances of different kinds of corrective feedback and learner uptake that are occurred during the interactions between the students and the teacher in an EFL classroom. More specifically, the study tries to find out which corrective feedback type is occurred more and which corrective feedback type leads to more learner uptake during classroom interactions. In order to answer these questions, an observational study was conducted in an EFL classroom with 10 nonnative students whose age were between 17 and 18 and a nonnative teacher who had one year of experience in teaching. The classroom interactions between the students and the teacher were recorded by the researcher during the observation. After the observation, audio recording was transcribed and analyzed by using a combination of COLT Part B (Spada and Fröhlich, 1995) and Lyster and Ranta's (1997) error treatment sequence as a framework. The findings revealed that there was a strong tendency in the use of recasts (52%) as corrective feedback during classroom interactions and the corrective feedback type that led to more learner uptake was clarification request (100%). While the first result of the study is similar to, the second result which is about learner uptake, differs from the previous research in the literature (Lyster and Ranta, 1997). However, the current study was limited to small sample size, limited age range, proficiency and time and it is merely observational. Investigating learners with different ages, proficiency levels, and larger samples with longer studies appear to be fruitful for future research.

Keywords: Corrective feedback, EFL classroom, Learner uptake

INTRODUCTION

For many years, learner errors and error correction have received considerable attention by researchers and they tried to find out ways to deal with learner errors (Lyster and Ranta, 1997). The issue has been examined differently by different researchers such as linguists called the issue as negative evidence (White, 1989), discourse analysts called it as repair (Kasper, 1985), psychologists called it as negative feedback (Annett, 1969), second language researchers called it as corrective feedback (Fanselow, 1977) and recently, in second language acquisition it is called as focus-on-form (Lightbown and Spada, 1990; Long, 1991). All these researchers from various fields come up with one single conclusion that corrective feedback is beneficial for language learning (Russel and Spada, 2006) but still there is a need for further studies to explore the effectiveness of different types of corrective feedback that are used in second language classrooms as the researchers indicate in their studies (Esmaeili and Behnam, 2014; Fakazli, 2018; Fan, 2019; Lyster, Saito & Sato, 2013; Russel and Spada, 2006).

This study aims to explore different types of corrective feedback and learner uptake in an EFL classroom by using classroom observation technique (Mackey and Gass, 2015). More specifically, the study will focus on the instances of corrective feedback and learner uptake during the interactions between EFL learners and their classroom teacher by following an interactionist perspective (Gass, 1997; Long, 1996).

BACKGROUND AND REVIEW OF RELATED LITERATURE

Interactionist Perspective

The study follows an interactionist perspective which emphasizes mainly the view that interaction facilitates second language development through the use of feedback and negotiation (Gass, 1997; Long 1996; Mackey, 1999). This perspective links Interaction (Long, 1996) to the Input Hypothesis (Krashen, 1982, 1985) and Output Hypothesis (Swain, 1985, 1995, 2005) by holding the view that interaction is a process in which the learner receives input, feedback and produces output (Gass & Mackey, 2007).

Input is simply defined as the exposure to the language (Krashen, 1982, 1985). By the help of the input, learner gets the necessary exposure to the language but only input is not enough for the learner to produce output and what is needed is input along with feedback during an interaction (Gass & Mackey, 2007). During the interaction, the interlocutor modifies the input to make it more comprehensible for the learner by the help of negotiation (Larsen-Freeman & Long, 1991) and by this way, negotiation enables the learner to produce output and interaction becomes a facilitator for second language development (Mackey, 1999; Swain, 1995).

Negotiation claimed to be a trigger for the use of corrective feedback which makes interaction comprehensible for the learner and facilitates learning by turning input into intake (Long, 1996). Excerpt1, taken from Mackey et al., (2000) illustrates an instance of corrective feedback during an interaction.

Excerpt 1: An example of corrective feedback

Turns	Utterances
NNS	There's a *basen of flowers on the bookshelf
NS	A basin?
NNS	Base
NS	A base? Oh, a vase
NNS	Vase

(NNS: non-native speaker, NS: native speaker)

During interaction, the interlocutor makes adjustments like in the example above and gives corrective feedback to help the learner receive information about the incorrectness of their utterances (Gass & Mackey, 2007) and there are different corrective feedback types that are

entitled by different researchers like Lyster and Ranta (1997), Sheen and Ellis (2011), Ellis et al. (2006), and Ellis (2009). This study follows the corrective feedback types that are entitled by Lyster and Ranta (1997). In their study, Lyster and Ranta (1997) divide corrective feedback types into six categories such as recast, metalinguistic feedback, explicit correction, clarification request, repetition, and elicitation.

Corrective Feedback Types

Recast

Recast is simply defined as the teachers' reformulation of the learner's incorrect utterance (Lyster and Ranta, 1997). The following excerpt, taken from Loewen and Philp (2006), illustrates an instance of a recast during interaction.

Excerpt 2: An example of recast

Turns	Utterances
NNS	To her is a good thing (.) to her is good thing
NS	Yeah for her it's a good thing
NNS	Because she got a lot of money there

Metalinguistic Feedback

Metalinguistic Feedback is "the comment, information or questions related to well-formedness of the student's utterance, without explicitly providing the correct form" (Lyster and Ranta, 1997). An instance of a metalinguistic feedback during interaction, taken from Lyster and Ranta (1997), is shown in Excerpt 3 below.

Excerpt 3: An example of metalinguistic feedback

Turns	Utterances
Student	Uhm, the, the elephant. The elephant growls.
Teacher	Do we say <i>the</i> elephant?

Explicit Correction

Explicit Correction is "the explicit provision of the correct form" (Lyster and Ranta, 1997). To exemplify, an instance of an explicit correction during interaction, taken from Lyster and Ranta (1997), is shown in Excerpt 4.

Excerpt 4: An example of explicit correction

Turns	Utterances
Student	the coyote, the bison and the cr...crane.
Teacher	And the crane. We say crane.

Clarification Request

Clarification Request is used to indicate that the message has not been understood or the student's utterance contains some kind of mistake and a repetition or a reformulation is required (Lyster and Ranta, 1997). The following excerpt, taken from Lyster and Ranta (1997), illustrates an instance of a clarification request during interaction.

Excerpt 5: An example of clarification request

Turns	Utterances
Student	Can, can I made a card on the ...for my little brother on the computer?
Teacher	Pardon?

Repetition

Repetition “refers to the teacher’s repetition, in isolation, of the student’s erroneous utterance” (Lyster and Ranta, 1997). To illustrate, an instance of a repetition during interaction, taken from Lyster and Ranta (1997), is given below.

Excerpt 6: An example of repetition

Turns	Utterances
Student	The...the giraffe?
Teacher	<i>The giraffe?</i>

Elicitation

Elicitation is done by completion, questioning, and asking reformulation to directly elicit the correct form from the student (Lyster and Ranta, 1997). Excerpt 7 below, taken from Lyster and Ranta (1997), exemplifies an instance of an elicitation during interaction.

Excerpt 7: An example of elicitation

Turns	Utterances
Student	...Well, there’s a stream of perfume that doesn’t smell very nice...
Teacher	So a stream of perfume, we’ll call that a...?

Rewiev of Related Studies

The use of corrective feedback in EFL classrooms has been a matter of debate and its use and effectiveness in second language learning has been investigated by many researchers (Esmaili and Behnam, 2014; Fakazlı, 2018; Fan, 2019; Li, 2010; Lyster and Saito, 2010; Lyster, Saito & Sato, 2013; Lyster and Ranta, 1997; Mackey and Goo, 2007; Russell and Spada, 2006). These studies have been conducted both in observational and experimental settings, and meta-analyses of these studies have shown that corrective feedback is indeed effective in assisting language acquisition (Li, 2010; Lyster and Saito, 2010; Mackey and Goo, 2007; Russell and Spada, 2006).

In Turkey, Öztürk (2016) conducted a study to investigate the use of different types of corrective feedback in an EFL classroom and found out that recasts and explicit correction were the most used types of corrective feedback. In another study, Fakazlı (2018) investigated the use of corrective feedback and learner uptake in a Turkish EFL classroom. In her study, Fakazlı (2018) stated that recasts were the most frequently used type of corrective feedback while clarification requests were the least and all types of corrective feedback led to learner uptake.

However, researchers indicate that there is still a need for further studies to explore the effectiveness of different types of corrective feedback that are used in second language classrooms (Esmaili and Behnam, 2014; Fakazlı, 2018; Fan, 2019; Lyster, Saito & Sato, 2013; Russel and Spada, 2006).

Research Questions

In the light of all the explanations, research results, and recommendations for further studies, this study aims to explore the instances of different types of corrective feedback and learner uptake in an EFL classroom by following Lyster and Ranta’s (1997) study as a framework. The current study is designed to find answer for the following research questions:

1. Which type of corrective feedback occurs more during classroom interactions with EFL learners?
2. Which type of corrective feedback leads more learner uptake during classroom interactions with EFL learners?

METHODOLOGY

The data presented here were derived from an observational study of an EFL classroom in Turkey. This observational study yielded 15 minutes of audio-recording of a lesson in a classroom with 12th grade students in an Anatolian High School. The participants of this study were 10 nonnative speakers of English whose level of proficiency was intermediate and their ages were between 17 and 18 and a teacher who was a nonnative speaker of English with one-year experience in teaching. The teacher was selected on the basis of her willingness to have her lessons observed and tape-recorded. The students and the teacher were not informed about the research focus related to corrective feedback before the observation in order not to bias the results.

Data Analysis

Audio-recording was transcribed (See Appendix A for the entire transcription and Appendix B for transcription notation) and analyzed by using a combination of COLT Part B (Spada and Fröhlich, 1995) and Lyster and Ranta's (1997) error treatment sequence (See Figure 1 below) as a framework. After the analysis, certain patterns of corrective feedback types were formed as in the Excerpt 8 below.

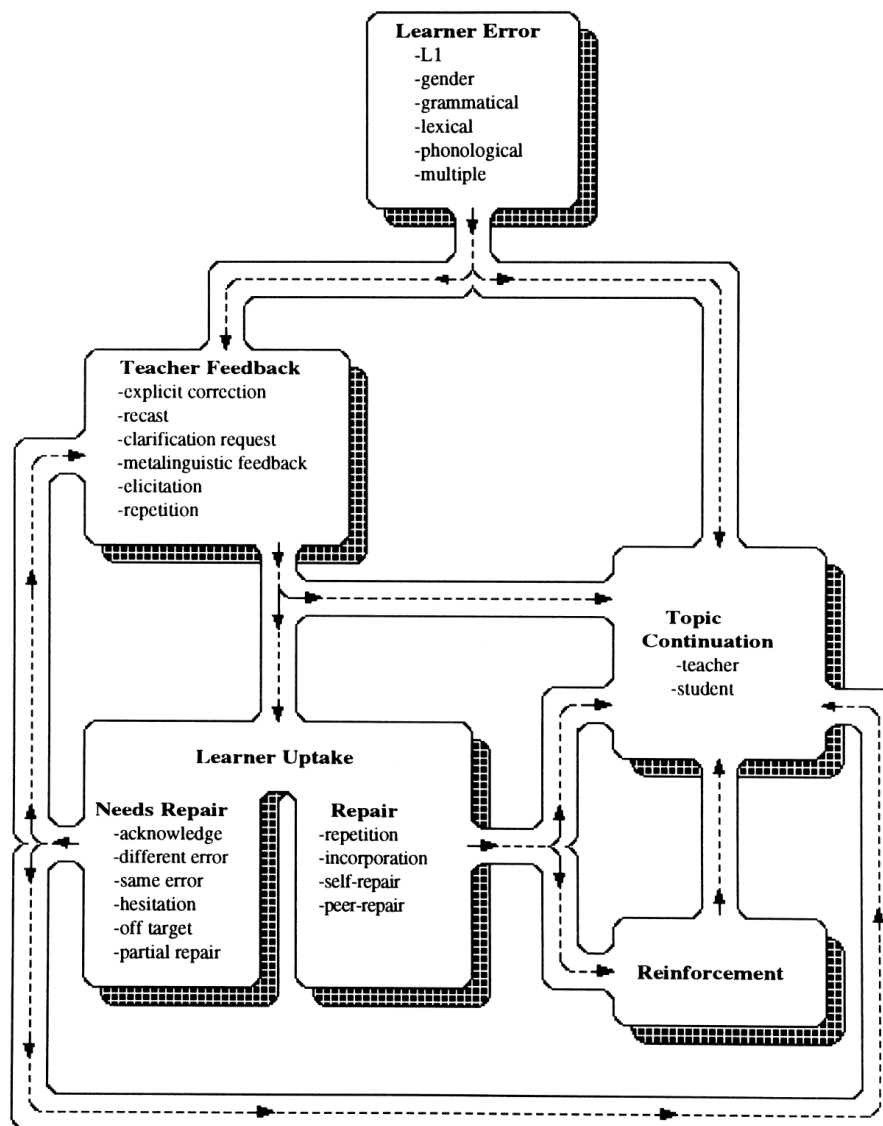


Figure 1. Error treatment sequence (Lyster and Ranta, 1997)

Excerpt 8: Instances of corrective feedback types

Turns	Utterances	Corrective Feedback Types
12 Student 1	When I have free time [I lis	
13 Teacher	[When you have spare time (.)...	Recast
44 Unknown Studentt	oActoro	
45 Teacher	No(.) in the film (1.0) what=is his job (1.0)	Metalinguistic Feedback
12 Student 1	When I have free time [I lis	
13 Teacher	[When you have spare time (.) We call it as spare time	Explicit Correction
107 Student 1	Then (1.0) he disappeared	
108 Teacher	?The ?doctor disappeared (1.0)	Clarification Request
109 Student 1	No (.) man	
93 Student 3	oHocamo ((a student asks for help)) () oto journeyo	
94 Teacher	() oTo journeyo	Repetition
117 Student 1	To (.) find ((points at the words on the board))	
118 Teacher	Which one	Elicitation
119 Student 1	Mental-	

Learner Uptake

Right after detecting the corrective feedback instances, learner uptake instances are identified and coded in three different categories as uptake (repair), needs repair, and no uptake.

Uptake (Repair) refers to “the uptake that results in the repair of the error on which the feedback focused” (Lyster and Ranta, 1997) while needs-repair refers to “the uptake that results in an utterance that still needs repair” (Lyster and Ranta, 1997). Finally, no uptake refers to the cases when there is no student response or reaction following the teacher’s corrective feedback (Lyster and Ranta, 1997). Examples of each learner uptake type is given in Excerpt 9 below.

Excerpt 9: Instances of different learner uptake types

Turns	Utterances	Learner Uptake Types
123 Student 1	And (.) the doctor said (1.0) you will erm (.) you should (1.0) go to a journey	
124 Teacher	You should go ?to journey, {Recast}	
125 Student 1	To journey { } (1.0) And...	Uptake
74 Student 2	Yes (0.5) Erm (.) Give up	
75 Teacher	No (0.7) {Metalinguistic Feedback},	
76 Student 4	Serbest bırakmak Release	Needs-Repair
12 Student 1	When I have free time [I lis	
13 Teacher	[When you have spare time (.)]{Recast} We call it as spare time {Explicit Correction}	
14 Student 1	I (.) listen. music	No Uptake

RESULTS AND DISCUSSION

Research Question 1

The results revealed a strong tendency in teacher’s use of recasts (52%) as a corrective feedback during classroom interactions. Metalinguistic feedback (12%), explicit correction (12%) and elicitation (12%) were the second commonly used corrective feedback types, and repetition (6%) and clarification request (6%) were the least commonly used corrective feedback types

during the classroom interactions. The numbers and the percentages of each corrective feedback type are provided in the Table 1 below.

Table 1. Distribution of feedback types

Feedback Type	Number	%
Recast	9	52
Metalinguistic Feedback	2	12
Explicit Correction	2	12
Elicitation	2	12
Repetition	1	6
Clarification Request	1	6

The current database showed that the frequent use of recasts during classroom interactions as a corrective feedback was similar to what Lyster and Ranta (1997) had found out in their study and the distributions of corrective feedback types were nearly the same with Lyster and Ranta's (1997) distribution. In both of the studies, recasts were the most frequently used corrective feedback types while repetitions were the less frequent ones. As Lyster and Ranta (1997) states, this low figure for repetition may be misleading because teacher repetition can co-occur with the other corrective feedback types during classroom interaction but the frequent use of recast as a corrective feedback suggests a possibility that teachers prioritize meaning over form in language classrooms.

Research Question 2

In order to answer research question 2, learner uptake was divided into three subcategories as repair, needs repair, and no uptake. The results showed that only clarification request (100%), recast (67%) and elicitation (50%) led learner uptake. According to the number of the corrective feedback types, 6 out of 9 recasts (67%) led learner uptake while 1 out of 2 elicitations (50%) and 1 out of 1 (100%) clarification request led learner uptake.

Explicit correction (100%) and repetition (100%) resulted in no learner uptake. 3 out of 9 recasts (33%) and 1 out of 2 metalinguistic feedback (50%) resulted in no learner uptake. Additionally, %50 of metalinguistic feedback and 50% of elicitation resulted in needs repair. The results are summarized in Table 2 below.

Table 2. Uptake following teacher feedback

Feedback Type	Number	Repair	Needs Repair	No Uptake
Recast	9	6 (67%)	-	3 (33%)
Metalinguistic Feedback	2	-	1 (50%)	1 (50%)
Explicit Correction	2	-	-	2 (100%)
Elicitation	2	1 (50%)	1 (50%)	-
Repetition	1	-	-	1 (100%)
Clarification Request	1	1 (100%)	-	-

Clarification request (100%), recast (67%) and elicitation (50%) were the ones that lead to learner uptake in the current study. Recasts outnumbered (52%) the other corrective feedback types just like in the Lyster and Ranta's (1997) study. Disparately, in Lyster and Ranta's (1997) study, elicitation (46%) was the most effective corrective feedback type that lead to learner uptake and clarification request (27%) was the least likely feedback that lead to learner uptake after recast (18%). This discrepancy between the results of these two studies might be because of the difference in sample sizes, hours of observation, different classroom natures and individual differences which need to be investigated in further studies as Russell and Spada (2006) indicate in their meta-analysis.

CONCLUSION

The current study examined the instances of different corrective feedback types and learner uptake that were occurred during the interactions between the teacher and the students in an EFL classroom setting. The study aimed to find out which corrective feedback type was used more than the others and which corrective feedback type led to more learner uptake in classroom interactions. To achieve this aim, 10 nonnative students' and a nonnative teacher's interactions were observed and recorded by the researcher.

The findings of the study revealed that there was a strong tendency in the use of recasts as corrective feedback during classroom interactions. The results also indicated that the most effective corrective feedback type that lead to learner uptake was clarification request. This result of the current study differed from the previous research in literature. The results may contribute to the related literature by presenting a distribution of different types of corrective feedback and learner uptake in a different EFL classroom setting which may help EFL instructors in providing corrective feedback in their classes and in conducting future research on corrective feedback.

Limitations of the Study

The current study is limited to small sample size and larger sample sizes need to be investigated along with the investigation of individual differences as Russell and Spada (2006) indicate. Another limitation is that the study is merely observational and the observation time is limited. Longer studies would provide further information about the use of recasts and learner uptake in language classrooms. Lastly, the study is limited to particular age range and level of proficiency. Investigating learners in different ages and different proficiency levels appear to be fruitful for future research.

REFERENCES

- Annett, J. (1969). *Feedback and human behavior*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1).
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(2), 339.
- Esmaili, F., & Behnam, B. (2014). A study of corrective feedback and learner's uptake in classroom interactions. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(4), 204-212.
- Fakazlı, Ö. (2018). Exploring the Use of Oral Corrective Feedback in Turkish EFL Classrooms: The Case at a State University. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2177-2187.
- Fan, N. (2019). An Investigation of Oral Corrective Feedback in an ESL Listening and Speaking Class. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 197-203.
- Fanselow, J. F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign language annals*, 10(5), 583-593.
- Gass, S. (1997). Input, interaction, and the development of second languages. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 175-199.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(02), 200-215.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and complications*. London, England: Longman.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Longman.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in second language acquisition*, 12(04), 429-448.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90(4), 536-556.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39-52.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, 19(01), 37-66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 265-302.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language teaching*, 46(1), 1-40.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 557-587.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis*. Oxford: Oxford University Press.
- Öztürk, G. (2016). An investigation on the use of oral corrective feedback in Turkish EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 22-37.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. *Synthesizing research on language learning and teaching*, 133-164.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 593-610.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *COLT--Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language learning and teaching* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.

APPENDIX A

Transcription

- (hh) ((T enters the classroom))
- 01 **T:** Good=morning my dear ?stude:nts,
- 02 **SS:** GOOD MORNING TEACHE:R
- 03 **T:** You may sit do:wn (1.5) How >are< you=?today,
- 04 **SS:** oFine thanks and youo
- 05 **T:** Everything=is o?ka:y
- 06 **SS:** Yes,
- 07 **T:** Okay ?What=about your ?frie:nds (.) your famili:es (.) Are they also fi:ne
- 08 **SS:** yes
- 09 **T:** Okay (.) oEverything is okayo ?What=about the .lessons (1.5) Are they also fine, (.) your lessons (.) your ?courses (.) ?English (.) Mathematic (1.0) ?ARE THEY ALSO FINE .or bad
- 10 **SS:** Fine
- 11 **T:**You=are worki:ng (1.1) Still(2.2) Right (.) You are studying all the ti:me (2.1) My hardworking students well done (.) OKAY (.) So (.) You=are ?studying all the ti:me (.) you are very busy (.) Right (1.9) ?What do you do (.) when you have (.) free time (.) when you have (.) spare time (1.3) For example (1.2) I do: ?shopping (.) when I have (.) .free time (.) ?What do you do (.) I want to (.) ?hear (1.9) Yes Beyza
- 12 **S1:**When I have free time [I lis
- 13 **T:** [When you have spare time (.) We call it as spare time
- 14 **S1:** I (.) listen . music
- 15 **T:** Listening to music (.) Very good (.) ?What else (2.7) Ye:s ((points to a student))
- 16 **S2:** I watch (.) Korean drama [a:nd
- 17 **T:** [Korean movies
- 18 **S2:** I (.) memor(.)ize err many (.) err words
- 19 **T:** Words(0.9) You=are=learning ?a ne:w language (.) ?Very good (0.9) ?What else (1.7) Yes [Yasemin
- 20 **S3:** [I sleep
- 21 **T:** Sleep (1.3) Sleeping is an activity (hh) Okay (.) ? What else (3.0)
- 22 **S4:** Study English
- 23 **T:** (hh) OKAY (1.3)?What do you think about (.) going to the cinema (1.9) Do you ?li:ke (.) going to the cinema.
- 24 **SS:** Yes
- 25 **SX:** Yes I like
- 26 **T:** So (.) what kind of (.) ?movies ?do you like(.) What ki:nds of movi:es, (1.1) For example (.) ?I li:ke (0.7) romantic comedy films
- 27 **SX:** Horror
- 28 **T:** Horror
- 29 **S3:** Romantic
- 30 **T:** Romantic comedy
- 31 **S5:** Comedy
- 32 **T:** Comedy (.) Only comedy (.) I like also (2.1) Adventu:re (.) horro:r
- 33 **SX:** Science fiction

- 34 **SX:** All of them
- 35 **T:** oOkayo (.) ALL OF THEM
- 36 **SX:** Yes
- 37 **T:** Hm: (.) Erm: ?have you heard about James Bond (5.0)
- 38 **SS:** Yes James Bond (hh)
- 39 **T:** You know (.) Skyfa:ll (0.9) His last movie, (1.7) Have you watched it (1.0)
- 40 **SS:** No
- 41 **T:** Okay does=not matter ?DO YOU KNOW HIS JOB (.) .What is he doing (2.9) James Bond's job (3.4) OR (.) think the [pers-
- 42 **SX:** [Actor
- 43 **T:** ?What
- 44 **SX:** oActoro
- 45 **T:** No(.) in the film (1.0) what=is his job (1.0) His ?character (2.0) THINK THA:T (.) the people in CIA or FBI: (0.6) .What are they doin:g (4.0) Or remember Sherlock Holmes (2.0)
- 46 **S2:** *Dedective
- 47 **T:** Detective (.) They are ?detectives (.) Detectives (.) Repeat after me (.) ?Detectives
- 48 **SS:** Detectives
- 49 **T:** ?Detectives (1.3) .Okay (.) ?SO (.) have you ever wanted to be a detecti:ve (1.2) but (.) a real detective (1.5) OR (.) DO YOU WANT TO BE A DETECTIVE (.) ?Let me hear (.) DO YOU WANT TO BE A DETECTIVE (2.3)
- 50 **SS:** NO: (hh)
- 51 **T:** WHY: (1.2) ?An imaginary (.) ?today (1.5) ?If you want (.) we can do,
- 52 **SS:** oYeso
- 53 **T:** So (.) let me hea:r
- 54 **SS:** YE:S
- 55 **T:** VERY GOOD (.) WELL DONE (.) ?Okay (1.2) so first of all (.) my dear students (.) Let me introduce you (.) Eleanor (3.0) Today (.) we have a real story (.) in- (.) from the ?history (.) This is a real story (.) An:d you are real detectives (.) and you will be real detectives today (.) You will not- (.) you (.) you won't be my students toda:y (.) You will be my (.) ?detectives. (1.2) oOkayo
- 56 **SS:** oOkayo
- 57 **T:** ?Very goo:d (1.2) ?And (.) erm we have a story (.) an:d (.) first of all (.) I would like to give you so:me (.) erm ?words from our story (0.9) And I want you to (.) erm (0.9) let me know (.) if you have any unknown words (1.2) And (.) ?Furkan(.) can you help me please (4.0) Can you stick them (1.9) To make it (.) faster (3.0) An:d (.) please (1.5) look at the words (6.0) Thank you ?very much (4.0) I am sorry because it takes ti:me (5.0) Just take a look at my detective:s (1.6) a:nd try to find the ?UNKNOWN WORDS. (.) and let me know (5.5) Here (1.2) Erm (hh) Okay Furkan (1.3) Detective Furkan (1.0) ?Thank you very much (.) you may sit do:wn (1.2) Good job (0.9) ?Yes (3.0) any unknown ?WORDS (2.0) You do not know the ?meaning of the word (1.0) Any (1.0) Which one (0.9) Lets: begin with signature (.)You know (.) Do you know what is a signature
- 58 **SX:** IMZA
SIGNATURE
- 59 **T:** But not in Turkish ?please (.) ?Okay BUT YOU KNOW (0.9) Okay (1.0) ?Journey,

- 60 **SS:** oYeso
- 61 **T:** You know (.) is a kind of ?trip (1.0) Very good (.) Mother (.) odoctoro (.) ?Insane
- 62 **SS:** oNoo
- 63 **T:** Have you heard about it (2.0)
- 64 **SS:** oÇılgıno crazy
crazy
- 65 **T:** Ye:s (0.8) kind of crazy but not (.) erm lets say (.) mentally ill (.) You know what is mental (1.0) Related to brain (1.5) Mentally ill (1.0)
- 66 **SS:** HM
- 67 **T:** Okay (.) ?Not crazy (.) but mentally ill (.) ?OKAY
- 68 **SS:** oYeso
- 69 **T:** is a kind of disease (.) ?You know what is a disease (0.9) illness (1.0) Illness (.) For example ((sneezes)) is an illness (.) Okay (0.5) And this is a kind of illness (.) but mental illness (1.0) A:nd <?if you are mentally ill> (0.9) ?then (0.7) <they keep you in a mental asylum> (.) >That is to say< ?this is a (.) kind of hospital (1.0) but mentally ill people (.) are kept in this hospital (1.0) oOkayo
- 70 **SS:** oYeso
- 71 **T:** Kind of erm the hospital [in Bakırköy
- 72 **SX:** [Bakırköy
- 73 **T:** ?Yes (.) we have it in Turkey (.) Okay you got it (.) Well done (.) ?Release, (0.8) Have you heard
- 74 **S2:** Yes (0.5) Erm (.) Give up
- 75 **T:** No (0.7)
- 76 **S4:** Serbest bırakmak
release
- 77 **T:** Yes (1.0) ?think that (.) I am insane (.) I have a mental problem (0.5) They put me in a mental asylum (0.5) But now I am very good (.) I do=not have any problem (.) ?They <release> me (.) They let me to go (.) out (.) the hospital (0.6) Clear
- 78 **SS:** Yes
- 79 **T:** French (0.5) ohotelo (.) ?Pla:gue (2.0) Have you heard
- 80 **SS:** ((whispers in Turkish)) oNoo
- 81 **T:** ?No (0.7) ?Plague (.) is a kind of disea:se (.) you know disease (0.5) illness (.) >It is a kind of disease< but this is [not
- 82 **S2:** [Veba
plague
- 83 **T:** Hm (0.5) Yes (.) it=isa very dangerous- ?It is DEADLY .disease (.) Okay (.) very very very dangerous (2.6) And room (.) ?medicine, (0.5) You kno:w,
- 84 **SS:** oYeso
- 85 **T:** Disappea:r
- 86 **SS:** Yes
- 87 **T:** Well done (.) ?Mysterious;
- 88 **SS:** Yes

- 89 **T:** You know (.) WOW (0.5) ?Great (.) THEN (0.5) M:y ?detectives (.) <I want (.) you to:> (.) erm ?guess, (.) about the story (1.0) ?Lets (.) look at the words (.) They are taken from the story (0.5) What might be the story about (1.0) Try to guess (.) You may talk with your other detective partners (0.6) For example (.) let me (.) make up (0.5) erm (.) ?Okay there is a doctor (.) an:d doctor's mother (.) ?is ?insane (.) I think(.) Okay (.) erm (.) she is living in a hos- hotel (.) an:d she can speak ?French (.) ?Okay (.) BUT (.) one day she (0.5) disappeared (1.0) an:d (.) she (0.5) was on a journey (.) bla bla bla (.) ?Like this (.) ?okay (.) Try to guess the story (.) ?Okay (.) You have one minute (.) You may talk with your other partners (0.5) an:d I am waiting for you (5.0) ((whispers to a student)) oyou may alsoo (.) talk if you want (.) we can talk if you want (0.5) or you can be (0.4) individual
- 90 **S5:** oI willo
- 91 **T:** oOkayo ((one minute later)) oYou do not need to write (.) just think (.) ?okayo (0.5) ojust thinko ((after a minute)) oare you readyo (hh) Detective Furkan ((walks around)) (7.0) oyes detectiveso (14.0) So: (.) I guess (.) you are ?ready,
- 92 **SS:** No: (23.0)
- 93 **S3:** oHocamo ((a student asks for help)) (.)
teacher
- 94 **T:** (.) oTo journeyo (.)oShe will go (.) to (.) a journeyo
- 95 **S3:** oThank youo
- 96 **T:** (8.0) Ye:s (.) my detecti:ves (.) Time is u:p (.) a:nd (.) I want to he:ar (.) yo:ur stori:es (2.0) Who wants to say (.) Who wants to tell (0.5) his or her guess (1.0) Furkan are you ready
- 97 **S5:** No
- 98 **T:** What do you think (3.0) Just very basic (1.0) Little (2.0) ?Yes (2.0) ?Okay (.) who wants to say (1.5) My detectives (2.0) Beyza (.) I guess you want to say (2.0)
- 99 **S1:** I=am thinking (.) about it
- 100 **T:** Oka:y (.) ?So think LOUDLY (hh) (2.0)
- 101 **S1:** Okay
- 102 **T:** Yes (.)WE ARE LISTENING DETECTIVE BEYZA
- 103 **S1:** I think (.) once (.) once upon a time (.) there was a man
- 104 **T:** Ye:s
- 105 **S1:** He went to hotel with (0.5) his mother
- 106 **T:** Oka:y
- 107 **S1:** Then (1.0) he disappeared
- 108 **T:** ?The ?doctor disappeared (1.0)
- 109 **S1:** No (.) man
- 110 **T:** A man (.) Oka:y (.) Oka:y
- 111 **S1:** He disappeared (2.0) erm *miste-
- 112 **T:** ?Mysterious
- 113 **S1:** Yes (2.0) erm and erm his (.) mother (2.0) was (.) insane
- 114 **T:** Oka:y
- 115 **S1:** oYeso (.) and he went to doctor
- 116 **T:** Aha

- 117 **S1:** To (.) find ((points at the words on the board))
- 118 **T:** Which one
- 119 **S1:** Mental-
- 120 **T:** ?Mental asylum,
- 121 **S1:** oAsylumo
- 122 **T:** Ye:s
- 123 **S1:** And (.) the doctor said (1.0) you will erm (.) you should (1.0) go to journey
- 124 **T:** You should go to ?a journey,
- 125 **S1:** A journey (1.0) And (.) she went to (2.0) France and he erm she (.) learned French
- 126 **T:** Wow (hh)
- 127 **SS:** Yes
- 128 **T:** ?Very imaginative, ?RIGHT,
- 129 **SS:** Yes
- 130 **T:** Okay (.) Thank you very mu:ch (1.0) ?And (.) ?yes girls,
- 131 **S3:** Ali is a doctor (.) *He is work in (.) mind (.) mental as-
- 132 **T:** Asylum
- 133 **S3:** Asylum (.) One day (.) his mother *disappeared
- 134 **T:** ?Disappeared,
- 135 **S3:** Disappeared from (.) hotel room (.) He thought (.) she will go to a *journey (.) She take medicine (.) Because she has got a (.) *plag
- 136 **T:** ?Pla:gue,
- 137 **S3:** Plague (.) *So she had (.) insane (.) His mother (.) *maysteriously (.) lost
- 138 **T:** ?Mysteriously,
- 139 **S3:** oMysteriously losto
- 140 **T:** Oka:y (1.0) <?Do you want to learn> (.) the real story my detectives,
- 141 **SS:** oYeso
- 142 **T:** ?Do you want to learn (.) let me hear,
- 143 **SS:** YE:S
- 144 **T:** Okay (.) SO (1.0) ?But (.) unfortunately we have a problem (.) We have the real story (0.5) but some words (.) are not here (.) So (.) we should (.) fi:nd the missing wo:rds first of all: (.) oYou have paperso (3.0) So (0.5) my detectives (.) ?First of all: (2.0) we will liste:n (2.0) and fi:nd (.) the missing words (.) ?But (.) be careful (.) For example (.) ?here (.) ?FIND (2.0) it may say (.) ?FOUND (.) not ?find (.) Be careful with the forms of the words (.) ?Okay,
- 145 **SS:** oOkayo
- 146 **T:** YOU ARE READY
- 147 **SS:** Yes
- 148 **T:** So (.) here we go ((plays the recording))

APPENDIX B

Transcription Notation

The transcription notation used in this study is as follows:

Notation	Explanation
[word	the left-side bracket indicates the starting point of overlap
=	equal sign indicates there is no silence between utterances
(1.0)	the number between parenthesis indicates the length of pause between utterances in tenth of seconds
(.)	the full stop in parenthesis indicates a rather short pause smaller than two tenths of a second
WORD	the word or phrase in upper case are uttered considerably and exclusively louder
>word<	the utterance is pronounced quicker in pace
< word >	the utterance is pronounced slower in pace
(())	the transcriber's added description to the event
(hh)	laughter
,	the comma indicates the continuation of intonation
?	the question mark indicates the rising intonation
.	the full stop indicates the falling intonation
:	the colon indicates that the preceding sound is in the state of stretching
-	the hyphen after word or a part of an utterance indicates sudden cut-off
owordo	the utterance is pronounced quiet or softly
*	grammar or pronunciation mistake
()	not audible
word	target language equivalence
S	student
T	teacher
SS	students (whole class)
SX	unknown student
S1,2...,5	known students

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <http://dergipark.gov.tr/kuje/page/5270> adresinde açıklanan "Etik Sorumluluklar ve Politikalar"a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir.

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra “,” koyularak kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, ortalama 250 kelime aralığında olmalı. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

Birinci Seviye Başlık

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, *Yöntem* birinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcılar/Örneklem* alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak;

Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü Düzey Başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin *Katılımcılar/Örneklem* ikinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem* alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Şekil Başlıkları

Şekil başlığı şeklin altında yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Ortalanmış, Aralık Önce: 6 nk ve Sonra: 12 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Tablo Başlıkları

Tablo başlığı tablonun üstünde yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 0 nk belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Tablo içi metinlerde de Yazı Tipi Boyutu: 10 olarak kullanılmalıdır. Verilerinde sunumunda ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır. Yine metin içerisinde tabloya tablo numarası ile birlikte atıf verilmeli ve tablo içerisinde sunulan verilere atıf verilirken aynı yazım kuralına uyulmalı ve ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa "Gir tuşu" ("Enter") ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. Eğer tablodan sonra doğrudan bir başlık geliyor ise fazladan "Gir tuşu" ("Enter") ile boşluk bırakılmasına gerek yoktur. Zaten başlık stillerinde Aralık Önce: 12 nk olarak tanımlıdır.

Kaynakça

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 6 kurallarına uyulmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir:

Genişletilmiş İngilizce Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda genişletilmiş İngilizce Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimededen

oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

http://dergipark.gov.tr/kuje http://dergipark.gov.tr/kuje

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846